

**МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

VERSUS

**НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ
ЧАСОПИС**

1(9)' 2017

**ЗАСНОВАНИЙ
У СІЧНІ 2013 РОКУ**

ВИХОДИТЬ ДВІЧІ НА РІК

**МЕЛІТОПОЛЬ
2017**

Віктор АНДРУЩЕНКО – доктор філософських наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна);

Регіна АНДРЮКАЙТЕНЕ – доктор соціальних наук, Маріямпольська колегія (Литва);

Влада БІЛОГУР – доктор філософських наук, професор, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

Михайло ВИШНЕВСЬКИЙ – доктор філософських наук, професор, Могильовський державний університет імені А. О. Кулешова (Білорусь);

Тетяна ВЛАСОВА – доктор філософських наук, професор, Дніпропетровський національний університет залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна (Україна);

Олександр ВОЛКОВ – доктор філософських наук, професор, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

Валентина ВОРОНКОВА – доктор філософських наук, професор, Запорізька державна інженерна академія (Україна);

Ольга ДОЛЬСЬКА – доктор філософських наук, професор, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» (Україна);

Петро МАТВІЄНКО – доктор філософських наук, доцент, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

Валентин МОЛОДИЧЕНКО – доктор філософських наук, професор, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

Роман ОЛЕКСЕНКО – доктор філософських наук, професор, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

Зореслав САМЧУК – доктор філософських наук, старший науковий співробітник, Інститут політичних і етнонаціональних досліджень імені І. Ф. Кураса НАН України (Україна);

Тамара ТРОЇЦЬКА – доктор філософських наук, професор, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

Олена УВАРКІНА – доктор філософських наук, професор, Національна медична академія післядипломної освіти імені П. Л. Шупика (Україна);

Казимир ШМІДТ – доктор габілітований, професор, Жешувський університет (Польща).

РЕДАКЦІЯ**Головний редактор**

Валентин МОЛОДИЧЕНКО

Заступники головного редактора

Тамара ТРОЇЦЬКА

Роман ОЛЕКСЕНКО

Людмила АФНАСЬЄВА

Відповідальний редактор

Марина БУДЬКО

Редактор-перекладач

Наталя ЗІНЕНКО

Відповідальний секретар

Ольга ПОПРАВКО

Коректор

Ірина ЧЕРНЕНКО

Комп'ютерна верстка

Тетяна ОДНОРОГ

Адреса редакціївул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
72312, Україна

тел.(0619)44-03-63

e-mail:versus@mdpu.org.ua

Рекомендовано до друку та до поширення через мережу Інтернет Вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького протокол № 20 від 30.06.2017 р.

Журнал внесено до переліку наукових фахових видань, у яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт з філософських наук на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук, відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України № 1528 від 29.12.2014 р. (додаток 11).

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 20218-10018 Р від 06.08.2013 р.

<http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/versus/index>

Висвітлюються актуальні проблеми сучасної філософії, результати філософських досліджень розвитку природи, соціуму, особистості та історико-філософської думки.



© Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2017
© VERSUS, 2017

ЗМІСТ

ФІЛОСОФСЬКІ РЕФЛЕКСІЇ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ПРАКТИК

Аліція Антас-Ящук	
Філософія змін у польській освітній системі у сфері соціальної інтеграції молоді з особливими освітніми потребами	9
Ольга Гордієнко	
Становлення «м'якого» менеджменту в контексті управлінських стратегій сучасності	15
Людмила Глинська	
Міжкультурна комунікація як запорука гармонійного розвитку суспільства.....	21
Марія Бораковська	
Філософські коди performance (до проблеми тілесності в сучасному театрі)	27
Дангуоле Шидлаускене, Живіле Міру	
Європейська ідентичність в контексті національної ідентичності	32

ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ НАУКИ Й КУЛЬТУРИ

Ольга Городиська	
Проблема людської самості в сучасному світі.....	36
Вартан Мурадян	
Понятійно-категоріальний апарат опису феномена міграції	41
Ольга Кочкурова	
Духовний розвиток особистості: соціально-філософський аналіз	45
Олеся Коломак	
Філософсько-культурний вимір хімізації сучасного суспільства	51
Олена Крат	
Компаративістика й теоретичні проблеми концептосфери філософських понять	56
Лілія Погасій	
Мова як елемент системи картини світу	60

ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІ ПРОЕКЦІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Ольга Дольська	
Теоретичні та практичні рекомендації до створення дистанційного курсу	65
Ольга Подолякіна	
Зміни концептуального апарату педагогіки у формуванні традиції дискурсивної практики філософії освіти й комунікативності навчання	74
Петро Матвієнко	
Інформаційне перенасичення та шляхи його подолання в освітньому процесі (психологічні, педагогічні й технологічні аспекти).....	79
Нійоле Гедвілене, Вірджинія Гілювене	
Значущість практик для якості навчання й підготовки фахівців	85

ФІЛОСОФСЬКІ ДІАЛОГИ

Надя Лобнер

«Габріельс Гартен»: Практики на природі в роботі з переселенцями.....95

Відомості про авторів 105

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФСКИЕ РЕФЛЕКСИИ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК

Алиция Антас-Ящук	Философия изменений в польской образовательной системе в сфере общественной интеграции молодежи с особыми образовательными потребностями.....	9
Ольга Гордиенко	Становление «мягкого» менеджмента в контексте управленческих стратегий современности	15
Людмила Глинская	Межкультурная коммуникация как залог гармонического развития общества	21
Мария Бораковская	Философские коды performance (к проблеме телесности в современном театре)	27
Дангуоле Шидлаускене, Живиле Миру	Европейская идентичность в контексте национальной идентичности.....	32

ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НАУКИ И КУЛЬТУРЫ

Ольга Городыская	Проблема человеческой самости в современном мире	36
Вартан Мурадян	Понятийно-категориальный аппарат описания феномена миграции.....	41
Ольга Кочкурова	Духовное развитие личности: социально-философский анализ	45
Олеся Коломак	Философско-культурное измерение химизации современного общества.....	51
Елена Крат	Компаративистика и теоретические проблемы концептосферы философских понятий ..	56
Лилия Погасий	Язык как элемент системы картины мира	60

ФИЛОСОФСКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКЦИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Ольга Дольская	Теоретические и практические рекомендации по созданию дистанционного курса	65
Ольга Подолякина	Изменения концептуального аппарата педагогики в формировании традиции дискурсивной практики философии образования и коммуникативности обучения	74
Петр Матвиенко	Информационное перенасыщение и пути его преодоления в образовательном процессе (психологические, педагогические и технологические аспекты)	79

VERSUS

Нийоле Гедвилене, Вирджиния Гилювене

Значимость практик для качества обучения и подготовки специалистов.....85

ФИЛОСОФСКИЕ ДИАЛОГИ

Надя Лобнер

«Габриельс Гартен»: Практики на природе в работе с переселенцами95

Сведения об авторах 106

CONTENTS

PHILOSOPHICAL REFLECTIONS OF SOCIO-CULTURAL PRACTICES

Alicja Antas-Jaszczuk	Philosophy of changes in the Polish educational system found in the sphere of social integration of the youth with special educational needs.....	9
Olha Hordiienko	The formation of "soft" management in the context of modern management strategies	15
Liudmyla Hlyns'ka	Intercultural communication as a guarantee of the society harmonious development.....	21
Mariia Borakovs'ka	Philosophical codes of performance (to the problem of corporeality in the modern theatre)....	27
Danguolė Šidlauskienė, Živilė Myru	European identity in the context of national identity	32

PHILOSOPHICAL-METHODOLOGICAL ASPECTS OF SCIENCE AND CULTURE

Olha Horodys'ka	The problem of human self in the modern world.....	36
Vartan Muradyan	Conceptual and categorical framework describing the migration phenomenon	41
Olha Kochkurova	Spiritual development of personality: social and philosophical analysis.....	45
Olesia Kolomak	Philosophical-cultural dimension of modern society chemization	51
Olena Krat	Comparative studies and theoretical problems of the sphere of philosophical concepts.....	56
Liliia Pohasii	Language as an element of the world view system.....	60

PHILOSOPHICAL-EDUCATIONAL PLANES OF THE PERSONALITY DEVELOPMENT

Olha Dols'ka	Theoretical and practical recommendations to create a distance learning course.....	65
Olha Podoliakina	Alterations of pedagogy conceptual apparatus in the formation of the discursive practice of educational philosophy and communicativeness of training.....	74
Petro Matviienko	Information glut and the ways to overcome it in the educational process (psychological, pedagogical and technological aspects).....	79

VERSUS

Nijole Gedviliene, Virginija Giliuviene

Significance of practices on quality of studies and specialists' training85

PHILOSOPHICAL DIALOGUES

Nadja Lobner

"Gabriels Garten": Outdoor practices in work with immigrants95

Information about authors 107

ФІЛОСОФСЬКІ РЕФЛЕКСІЇ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ПРАКТИК

УДК 1:[316.42+37.01]

PHILOSOPHY OF CHANGES IN THE POLISH EDUCATIONAL SYSTEM FOUND IN THE SPHERE OF SOCIAL INTEGRATION OF THE YOUTH WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Alicja Antas-Jaszczuk

Siedlce University of Natural Sciences and Humanities (Poland)

Philosophy of action taken towards disabled people should not come down to bringing direct help, but rather be based on organising conditions which would allow the disabled for easier start in education or on a job market, unhindered participation in social life. In that context, the school becomes a unique place and it has special tasks in the area of building social climate for integration.

Social integration is regarded as the highest form of a spontaneous participation in every social group on the basis of an able-bodied membership. It is aimed to counteract segregation, isolation, intolerant tendencies and discrimination of the disabled. A number of people and institutions get engaged in the process of social integration of the disabled students at each level of their education that co-operate with each other based on a network.

Social integration of students with special educational needs in the context of philosophy changes in the Polish system of education becomes a topic for further deliberations taken up for the use of the following article. All the arguments and reflections were based on thematic reference materials and results gathered during the survey conducted among the group of teachers employed at middle and secondary schools working with integrated classes in Mazowieckie and Lubelskie provinces.

Main objective for the research was an attempt to prove: if based on the teachers' long term experience while working with integrated classes, it was possible to lead to social integration of the disabled young people with other members of school community, including peer groups – in the context of philosophy of changes taking place in the Polish educational system.

Key words: philosophy of changes, social integration, youth with special educational needs, Polish system of education.

Аліція Антас-Ящук. Філософія змін у польській освітній системі у сфері соціальної інтеграції молоді з особливими освітніми потребами.

Філософія дій, спрямованих на людей з обмеженими можливостями, не повинна призвести до надання безпосередньої допомоги, а повинна базуватися на організації умов, які дадуть змогу інвалідам легше розпочати навчання або влаштуватися на ринку праці, брати безперешкодну участь у соціальному житті. У цьому контексті школа стає унікальним місцем і перед нею постають особливі завдання у сфері побудови соціального клімату для інтеграції.

Соціальна інтеграція розглядається як найвища форма стихійної участі в кожній соціальній групі на основі працездатного членства. Воно спрямоване на протидію сегрегації, ізоляції, нетерпимості та дискримінації інвалідів. Ряд людей та установ залучаються до процесу соціальної інтеграції студентів-інвалідів на кожному рівні їхньої освіти та співпрацюють один з одним на основі мережі.

Соціальна інтеграція студентів з особливими освітніми потребами в контексті змін філософії у польській системі освіти стає темою для подальшого обговорення, що стосується використання пропонованої статті. Всі аргументи та роздуми ґрунтувалися на тематичних довідкових матеріалах та результатах, отриманих під час опитування серед груп учителів, які працюють у середніх школах з інтегрованими класами в Мазовецькому та Люблінському воєводствах.

Основною метою дослідження було довести наступне: якщо взяти за основу довгостроковий досвід викладачів під час роботи з інтегрованими класами, це сприяло б соціальній інтеграції молоді з особливими освітніми потребами та інших членів шкільного співтовариства, включаючи однолітків – у контексті філософії змін, що відбуваються в польській системі освіти.

Ключові слова: філософія змін, соціальна інтеграція, молодь з особливими освітніми потребами, польська система освіти.

Алиция Антас-Ящук. Философия изменений в польской образовательной системе в сфере общественной интеграции молодежи с особыми образовательными потребностями.

Философия действий, направленных на людей с ограниченными возможностями, не должна привести к оказанию непосредственной помощи, а должна основываться на организации условий, которые позволят инвалидам легче начать обучение или устроиться на рынке труда, предоставят возможность принимать беспрепятственное участие в социальной жизни. В этом контексте школа становится уникальным местом, и она имеет особые задачи в сфере построения социального климата для интеграции.

Социальная интеграция рассматривается как высшая форма стихийного участия в каждой социальной группе на основе трудоспособного членства. Оно направлено на противодействие сегрегации, изоляции, нетерпимости и дискриминации инвалидов. Ряд людей и учреждений привлекаются к процессу социальной интеграции студентов-инвалидов на каждом уровне их образования и сотрудничают друг с другом на основе сети.

Социальная интеграция студентов с особыми образовательными потребностями в контексте изменений философии в польской системе образования становится темой для дальнейшего обсуждения, касающегося использования следующей статьи. Все аргументы и размышления основывались на тематических справочных материалах и результатах, полученных в ходе опроса среди групп учителей, работающих в средних школах с интегрированными классами в Мазовецком и Люблинском воеводствах.

Основной целью исследования было доказать следующее: если взять за основу долгосрочный опыт преподавателей при работе с интегрированными классами, это способствовать социальной интеграции молодежи с особыми образовательными потребностями и других членов школьного сообщества, включая сверстников – в контексте философии изменений, происходящих в польской системе образования.

Ключевые слова: философия изменений, социальная интеграция, молодежь с особыми образовательными потребностями, польская система образования.

‘To bring a helping hand to a man means to comprehend his individuality and uniqueness’

During recent few years positive changes have been observed around social consciousness referred to place and role of disabled people in contemporary society. Real and desired integration becomes fruitful to everyone in different degree and it should not be led at the expense of any of the party. In order to initiate, integration needs to break many stereotypes, change others attitudes, teach understanding and tolerance towards the other person. One of the most significant conditions for integration to initiate and bring success is to break barriers related to fear for interactions with the disabled and natural behaviour in contacts with others. Philosophy of acting towards disabled people should not only focus on offering a helping hand but also base on organising favourable conditions for the disabled to start education, work and unhindered participation in social life. In such context, a school reveals as a special place with its clear tasks in the area of building social atmosphere towards integration. It requires not only preventing disabled students from segregation but also the way of thinking of their needs, so that their educational chances might be equal indeed and provided access to education at similar level compared to their able-bodied peers, providing essential support which again results from the needs determined by disability. An important aspect of such thinking is building the feeling of affiliation to school society among the disabled students, providing conditions for their achievements, the feeling of acceptance and self-accomplishment. Educational policy also comprises new regulations towards psychological and educational support as well as those directed at organising learning environment for the disabled at public schools.

Modern education assumes that one of the significant attributes of a man’s maturity is his ability to decide of himself and taking up actions resulting in the future, which means here making own choices, including those referred to values and lifestyle or

activity forms. Preparing a young man to fulfil his social roles, including those of a citizen, an employee and a parent becomes a challenge both for the teachers and educators addressed towards students at every stage of their education.. Polish educational system defines educational and upbringing objectives as: the most general visions of desired physical, mental, social, cultural and spiritual features of an individual which are supposed to be achieved by crating proper conditions of individual growth and stimulating it, especially in the system of education and upbringing accomplished both during a school lesson as well as other forms of education and actions, aimed at providing not only knowledge with its accompanying skills but also views, beliefs, orientation and motivation addressed to each student and a foster child [3, p. 53–54]. The issue especially refers to actions taken up by the teachers and led among middle school and secondary school students. According to national school syllabus the most significant aim of general education in those schools is to assimilate by the students a certain amount of knowledge about facts, principles, theory and practice; gaining skills by the students, needed further to use the knowledge possessed during task accomplishment and problem solving; creating attitudes among the students which would allow for efficient and functional existence in contemporary world [5].

Due to the above, a high rank is paid to intellectual resources of a young person and developing his emotional intelligence. Intellectual development, which is reflected by positive marks at school, practically does not prepare towards facing difficulties or making use of the chances, which young people encounter in their changing life environment.

Even though high IQ score does not guarantee wealth, prestige nor life happiness, schools are still focused on intellectual achievement and in lesser extent they pay attention to their students’ growth of

emotional intelligence as a set of personality features commonly known as a character, which again plays a significant role in the process of developing and shaping personality and individual fate of the foster children [6, p. 59].

Both middle and secondary school according to its syllabus principles should create attitudes among students which allow for their further individual and social growth comprising: fairness, reliability, responsibility, perseverance, feeling of self-esteem, respect towards others, anxiety to know more, creativity, management, good manners, readiness to participate in culture and traditions taking up initiatives and team work. It is extremely important when referred to social growth, to shape attitudes of citizenship, respect towards own culture and traditions [5]. Based on such assumptions, it needs to be pointed out that in order to lead towards proper development of a young man it requires correct socialization meant here as a process of acquiring by an individual knowledge, system of values, language fluency, finally abilities of social interaction which allow such person to integrate with society [2, p. 37]. It needs to be stressed that with the moment of acquiring new experience, a child tends to follow his life virtues, in accordance with commonly accepted patterns. During following life stages the process undergoes further changes depending on the way of social activity of an individual including: interpersonal contacts connected with membership and own participation in varied groups activity. Extremely important become relations with family members. First links a child develops are mainly initiated within his family. This small in size, intimate group becomes a major structure and the background to introduce the child into social life. Family also acts as the place to learn about the rules of interpersonal behaviour and it becomes a safe oasis, a child can return to when he is getting tired of external world. On the other hand, when the child starts his school education, he enters relations with a growing number of his peers, whereas his interest of family life slowly decreases and disappears. In a natural way the child learns how to cooperate with his peers. The group, in significant way influences his further experience. It results from the fact that a young man stays with a group, which means that he expects its members acceptance [1, p. 109–111]. Everyone's desire is to belong to a particular social group, keep a direct contact with people of similar age, which again allows for his proper social development. Only 'a healthy group' is focused on achieving personal aims, gained by own work and appreciate the work of others. Such norms comply with favourable external relations and tasks, which accomplishment requires cooperation within the group. Relations kept in the 'healthy group' are usually based on democracy, initiative of individual

members is well used, young people's aspirations and competences develop during the tasks done one by one, which allows the group for long term effectiveness. A key task for the teachers is to pay every good care to build up proper relations among their foster children. It is the teacher who judges intellectual resources of his students, their social growth but also co-creates work atmosphere etc. Building agreement in contacts between the teacher and the student or the student and the teacher starts with the moment of mutual getting to know each other.

Similar process undergoes at schools, which educate disabled students. For many years those young people with dysfunctions had limited contact with their peers, became isolated and excluded from social life. The reason towards initiating integrated classes was thus the need of social interaction, proceeding in a natural and authentic way, not artificial, fuelled by teachers, educators or the parents. Finally, such model of social integration would not succeed to comply with its expected effects or it might even cause greater barriers in initiating contacts, lead to isolation and division. Disability does not mean that someone who is labelled with it becomes generally less reputable as a man or may deserves to possess lower rights towards equal education. First integrated classes were initiated in Poland already in 1990 (comparatively, Europe has much longer experience in this field) and they are continuously becoming larger in numbers. There are integrated groups for young children at kindergartens, primary schools, middle schools and during the last few years the trend is enlarged by integrated groups organised among upper secondary schools. An integrated class usually contains of 15–20 students with 3–5 of them who are adjudicated with difficulties confirmed by Psychological and Educational Counselling Service with the need of further special education. Such disabilities may include: sight, hearing or just emotional disorders, ADHD, misbehaviour, kinesthetic organ disorders, lowered intellectual abilities and others. Integrated classes are supposed to serve all those who demand real need. A school cannot act as a 'storeroom' but a place where an individual may acquire skills, knowledge and receive necessary support. Before the decision is made to include a child within an integrated class, it is important to answer the following questions: if an individual with a particular problem will receive help and support he needs? if the school resources (teachers' and specialists' competence, material base, didactic resources) may enable the process of proper functioning at school?, whether the disorders and problems a disabled person is appointed with does not disturb other students' work?. In Poland there is a vast range of specialistic service centres where students with varied growth

VERSUS

disorders may receive appropriate educational help. It may also happen that a disabled individual stays for some time at such centre and then he is sent to an integrated class. It demands much flexibility from the teachers working with integrated classes but also it is very important for them to look for new, better solutions, lead a systematic experience and thought exchange organized among the schools. It is the quality of their cooperation which decides about the atmosphere in a single class and achieved results, both referred to able-bodied students and those with disabilities who demand special educational needs. Every centre of integration should employ a psychologist, speech therapist, re-educator, rehabilitation specialist and others depending on the students' needs. Their assistance becomes very useful both for the students and their parents who often take advantage of such specialistic help and support. All students in an integrated class follow the same syllabus (similar to the one as in classes which are not comprised within the programme of integration) considering the fact that detailed syllabus assumptions are clearly suited for the needs and abilities of an individual disabled person and implemented in accordance with the requirements and demands of Psychological and Educational Diagnosing and Counselling Centre. All students who demand special educational needs should follow their own individual school syllabus and their marking should be accomplished on the basis of consultation between the subject teacher and his supporting co-partner. The idea of integration does not only refer to the sphere of particular subject education. In integration development a significant importance is paid to social development. It needs to be stressed that integration is implemented not only during lessons but also at every possible moment such as school trips, outings and occasional meetings, class events etc. Social development becomes thus extremely important in the process of integrated education. The main objective for the teachers who are involved in integrated group work is to shape and develop pro-social behaviours among the disabled compared with able-bodied peers, supporting each student in his personal potential but also coordinating and integrating educational class activity with an emphasis on special educational needs. Young people at their teenage years demand constant guidance while preparing towards their mature life, by the provided patterns of positive building of their self-image and trust in own abilities, self-discipline but also skills in social and emotional intelligence, including responsibility which becomes essential in achieving future goals. Learning important skills of co-existence in a peer group demands training and conscious self-esteem.

Considering the above, at the turn of January and February 2017 a survey was conducted among

48 teachers who worked at middle secondary schools with integrated classes in Mazowieckie and Lubelskie provinces. The main objective for the survey was to receive an answer for the following question: based on long term teachers' experience working with integrated classes is social integration of disabled youth possible to be achieved with other members of school community, including a peer group? The respondents admitted that integrated education allows students with disabilities for education in a group of able-bodied peers and it is led in accordance with the rule of respecting laws of the disabled when referred to participation in social life. The examined teachers stressed that although they might have felt anxiety and fears at the beginning of their work but nowadays based on their years experience, they fully approved cooperation with a supporting teacher and work in integrated groups. They also appreciated atmosphere of common contacts of the youth learning in an integrated class both at school and after the lessons. It may prove frequent friendship which survived among the graduates. Moreover, they claimed that learning in an integrated class has a significant importance on shaping empathy and tolerance among the able-bodied towards their disabled peers. It is unusual that these young people who spend their time together are not surprised by untypical behaviours of their dysfunctional colleagues and they accept them, reluctantly offering advice and support. The teachers also added that their decision to work with integrated classes triggered positive changes in management and planning of their didactic classes. Due to new challenges many teachers have decided to upgrade their qualifications, studying thematic publications, participated in training courses and stayed in touch with other teachers who work in integrated schools of different stages of education. Moreover, adequately to the necessity of individualization of teaching, all the teachers are adapting curriculum requirements to psycho-physical abilities of a disabled student considering the statement referred to special need training [4]. Based on a student's records, talks with his parents and observing the student in different situations, with the help of a supporting co-partner, teachers work out individual student's characteristics. They also stress that a guarantee of success in school carrier of a disabled student is based on a properly led cooperation with the parents, based on building correct relationship and common trust. The respondents declared that in their didactic and educational work they individualise their students' assessment referred to their adjudicated dysfunctions, considering students' personal involvement into the classes. Similar amount of time they spend on individual advice and extra classes to give equal educational opportunities. The respondents remarked that the consultation planned for a student with

special educational needs is the time limited to maximum not only to discuss curriculum issues but these are often longer or shorter talks on topics such as music young people listen to and many others.

Among the responded teachers most of them take up actions which are aimed at involving disabled students in class or school life through varied forms such as celebrations, school assembly, interest clubs, taking active part in the work of class or school students' board, participation in school and external contests. The responded teachers often pointed to disabled students' activity in numerous artistic forms such as singing, dancing, painting etc. These forms in their opinion provide a chance to step out of shade of own disability which is overwhelming. In due course, disabled students who are engaged in artistic activity perceive that the audience appreciated much more their artistic skills than their behaviour or appearance. Another significant remark made during the survey proved a necessity of organising consultation meetings at schools with a carrier adviser in order to increase future prospects of the student with dysfunction, and consequently help with finding a job. At the same time they confirm that well approved formula is the idea of organising school education workshop combined with possibility of participation in activities on job carrier prospects. Teachers and educators undertake numerous actions aimed at building correct social relations in integrated classes. Most commonly these include: wide range of thematic tutorial classes; common problem solving; organising integration class trips; common outings to the cinema, theatre; building atmosphere of empathy and understanding. All students participate in school celebrations and events but also in school trips, after school thematic visits, which are a part of particular subject syllabus, they also take part in workshops on varied topics. Moreover, the students are provided help of the school educator and psychologist they participate in rehabilitation and revalidation classes.

Based on analysis of the empirical material gathered during the research, it may confirm social interaction among the youth. An integrated class is

similar to others, but on the other hand, it differs in much extent. A significant importance becomes students' enrolment to a particular class, individual personality features of the youth and quality of interpersonal relations. Proper students enrolment directly transfers onto appropriate teaching process and achieving optimal success in didactic work with all students. On the basis of documentation analysis and firm observation of the student, based on the decision of the teachers' board there are varied activities organised, shaped to individual student's needs i.e. didactic revision classes, revalidation, rehabilitation and psychological therapy. Work with a student in an integration class at school does not thus mean providing information and assessing. On the contrary, it provokes towards changing the teaching style where the teacher acts as a friend, adviser, diagnostician and sometimes a therapist. It is his attitude which becomes crucial for the situation of a disabled individual in a class environment. The teacher in order to be able to present desired attitudes from the point of view of integration must be sure himself its correctness.

From the perspective of several year work experience, many teachers stress that practice and experience in integrated education resulted in students' success with special educational needs. Their school graduates take faced state final exams, started work or university studies. All the experience gained gives young people the feeling of safety, a chance to take up work according to their in-born or professional qualifications and own predisposition. Generally, the idea of implementing integrated classes in mass schools plays an important role in social development among the able-bodied and disabled students. The latter, by the fact of co-existence in school and peer environment acquire desired skills. Furthermore, being supported by their able-bodied peers they succeed and take advantage in social and emotional sphere of life. Such understood integrated classes provide a chance mostly for students with special educational needs who find possibility towards global development both in education and social area in a school environment.

Sources used

1. Harwas-Napierała B., Trempała J. (2008), *Psychologia rozwoju człowieka, t.2*, PWN, Warszawa.
2. Łobocki M. (2007), *W trosce o wychowanie w szkole*, wyd. Impuls, Kraków.
3. Pomykało W. (red.), (1993), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Fundacja "Innowacja", Warszawa.
4. Directive of the Minister of National Education on 17th November, 2010 about the rules of providing and organization of psychological and educational help in public kindergartens, schools and educational centres (Law Gazette, 2010, no. 226, position 1487).
5. Directive of the Minister of National Education on 27th August, 2012 about curriculum basis for nursery school

References

1. Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2008). *Psychologia rozwoju człowieka*. (Vols. 1–2; Vol. 2). Warszawa: PWN [in Polish].
2. Łobocki, M. (2007). *W trosce o wychowanie w szkole*. Kraków: wyd. Impuls [in Polish].
3. Pomykało, W. (Ed.) (1993). *Encyklopedia Pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja "Innowacja" [in Polish].
4. Directive of the Minister of National Education on 17th November, 2010 about the rules of providing and organization of psychological and educational help in public kindergartens, schools and educational centres (Law Gazette, 2010, no. 226, position 1487) [in Polish].

- training and general education in individual types of schools (Law Gazette, 2012, position 977). Attachement 4.
6. Taracha M. (2010), *Inteligencja emocjonalna a wykorzystanie potencjału intelektualnego*, wyd. UMCS Lublin.

Відомості про автора:

Аліція Антас-Яшук
alicja.antas@wp.pl

Природничо-гуманітарний університет в Седльце,
вул. Житня, 39, м. Седльце, Польща

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1958>

Надійшла до редакції: 02.06.2017 р.

Прийнята до друку: 28.06.2017 р.

Рецензент:

доктор філософських наук, професор
Молодиченко В. В.

5. Directive of the Minister of National Education on 27th August, 2012 about curriculum basis for nursery school training and general education in individual types of schools (Law Gazette, 2012, position 977). Attachement 4, [in Polish].
6. Taracha, M. (2010). *Inteligencja emocjonalna a wykorzystanie potencjału intelektualnego*. Lublin: wyd. UMCS [in Polish].

Information about the author:

Alicja Antas-Jaszczuk
alicja.antas@wp.pl

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny, ul. Żytnia 39 Polska

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1958>

Received at the editorial office: 02.06.2017.

Accepted for publishing: 28.06.2017.

Reviewer:

Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Molodychenko V. V.

СТАНОВЛЕННЯ «М'ЯКОГО» МЕНЕДЖМЕНТУ В КОНТЕКСТІ УПРАВЛІНСЬКИХ СТРАТЕГІЙ СУЧАСНОСТІ

Ольга Гордієнко

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

Статтю присвячено різнобічному вивченню й аналізу основних засад функціонування «м'якого» менеджменту в контексті сучасних напрацювань авторів-науковців управлінської сфери. Метою статті є дослідження процесу становлення саме «м'якого» менеджменту як однієї з наявних сучасних теорій управління, з'ясування причин його виникнення, взаємозв'язків з іншими науковими теоріями та позицій у суспільстві. Визначено, що сучасні реалії розвитку демократичних засад, креативності, високої інтелектуальності та інноваційності дій в управлінні формують згуртовану команду з вектором впливу на результат, оскільки наша епоха потребує людяності, а не тотального контролю.

Ключові слова: менеджмент, «м'який» менеджмент, становлення «м'якого» менеджменту, Р. Оуен, Маверік, О. Нілл «Саммерхілл», «Стратегія блакитного океану», Акіо Моріта, Лі Якокка.

Гордієнко Ольга. Становление «мягкого» менеджмента в контексте управленческих стратегий современности.

Статья посвящена разностороннему изучению и анализу основных принципов функционирования «мягкого» менеджмента в контексте современных разработок авторов-ученых управленческой сферы. Целью данной статьи является исследование процесса становления именно «мягкого» менеджмента среди уже существующих теорий управления современности, выявление причин его возникновения, взаимосвязи с другими научными теориями и позиций в обществе. Определено, что современные реалии развития демократических начал, креативности, высокой интеллектуальности и инновационности действий в управлении формируют именно такую сплоченную команду с вектором воздействия на результат, особенно когда наша эпоха требует основ человечности, а не основ тотального контроля.

Ключевые слова: менеджмент, «мягкий» менеджмент, становление «мягкого» менеджмента, Р. Оуэн, Маверик, А. Нилл «Саммерхилл», «Стратегия голубого океана», Акио Морита, Ли Якокка.

Hordiienko Olha. The formation of "soft" management in the context of modern management strategies.

The article is devoted to the versatile study and analysis of basic rules for the "soft" management functioning in the context of the current developments done by authors-researchers in the field of management. The purpose of the article is to study the process of the "soft" management development as one among the existing modern theories of management, to find out the causes of its emergence, relationships with other scientific theories and positions in society. It has been determined that the current realities of developing democratic principles, creativity, high intelligence and innovative actions in management form a cohesive team with the vector influencing the result, since our epoch requires rather the principles of humanity than total control.

It was found out that the special feature and requirement of the formation of "soft" management in the context of managerial strategies are the requirements of the present, that is, the reality that exists at the moment, the reality with the needs of time and its requirements. Accordingly, the relevance of this study is due to the urgent public need for the identification and application of modern management types, tools within the framework of the socio-philosophical paradigm. So, our research is directed at studying this content in the writings of philosophers, sociologists, economists, historians, thinkers of the past and modern, managers-theorists and practitioners.

It has been established that "soft" management or "soft management" is a fairly new and adequate method of management in the era of ideas, talent, creativity, creative inspiration, humanness, etc. As one of the modern tools, methods, concepts, technologies it manages through organizational culture, corporate values, interconnections, organizational conditions, organizational space, etc.

The influence of industrial democracy is assessed: working in industry with people, we realize that they are working not only for the sake of money and that if you want to stimulate them, money is not the most effective tool. To stimulate people, we need to make them family members and treat them like its respected members. Of course, in our homogeneously national country this is probably easier to do than elsewhere, but with a certain level of culture of the population it is still possible.

Key words: management, "soft" management, the formation of "soft" management, R. Owen, Maverick, A. Neill "Summerhill", "Blue Ocean Strategy", Akio Morita, Lee Iacocca.

Починаючи з первіснообщинного ладу, людство потребувало залучення механізмів управління та менеджменту до сфери повсякденного вжитку на підсвідомому рівні: общині потрібен був «вожак», місту – очільник, машинним механізмам – програміст-налагоджувач, процесам – упорядник тощо. Тому разом з прогресивними змінами в суспільстві все більше вдосконалювалися й інструменти управління та менеджменту, що зумовлювалося

нагальними суспільними потребами, які виникли внаслідок стрімких онтологічних змін. Це сприяло появі жорстких або м'яких правил, норм управління.

Історичний генезис розкрив перед нами широкі горизонти щодо ідеологізації суспільства й дав змогу виокремити певні типи управління, що забезпечуються конкретним механізмом менеджменту. Особливою рисою становлення «м'якого» менеджменту в контексті

управлінських стратегій є вимоги сучасності, тобто нинішня реальність, що відповідає потребам часу та його вимогам. Відповідно, *актуальність* нашого дослідження зумовлена нагальною суспільною потребою виявлення й застосування сучасних управлінських типів та інструментарію в межах соціально-філософської парадигми. Саме на вивчення цього контенту в працях філософів, соціологів, економістів, істориків, мислителів минулого й сучасного, управлінців-теоретиків та практиків і спрямоване наше дослідження. Зважаючи на це, *метою* статті є дослідження процесу становлення саме «м'якого» менеджменту як однієї з наявних сучасних теорій управління, з'ясування причин його виникнення, взаємозв'язків з іншими науковими теоріями та позиціями в суспільстві.

Для розв'язання проблемної ситуації, яка полягає в недостатньому практичному застосуванні технології «м'якого» менеджменту, необхідно дослідити: яких змін потребує сучасне суспільство; які актуальні фактори стали причиною появи нового типу управління; як впливають сучасні канони та норми на дієздатність особистості та які управлінські дії сприяють уведенню інновацій, що здатні забезпечити бажаний результат; які саме політичні режими й устрої допомагають ефективно функціонувати й досягати максимальної «точки» самоорганізації; чи потребують деякі прошарки соціуму коректив з огляду на наявні концепції науковців-філософів і соціологів.

Особливість соціально-філософського дослідження системи полягає в тому, що соціум водночас є й об'єктом, і суб'єктом дослідження. Люди встановлюють закони самостійно для того, щоб підпорядковуватися їм або ж усе життя боротися з ними, формулюючи при цьому певні правила свого світогляду, що й становить ідеологію. Концептуалізація менеджменту розкривається централізовано, через детальний аналіз його складників в ідеології та світогляді соціальних прошарків.

«М'який» менеджмент, або ж «*soft management*», – це досить новий і адекватний метод управління, що виник в епоху ідей, таланту, креативності, творчої наснаги, гуманності тощо. Як один із сучасних інструментів, методів, концепцій, технологій, він управляє за допомогою організаційної культури, корпоративних цінностей, взаємозв'язків, організаційних умов, організаційного простору тощо.

Прийнято вважати, що менеджмент укорінився з позицій жорсткого управління (науково обґрунтовані бюрократичні й механістичні принципи управління), але

на початку XIX ст. його «м'яку» науково-практичну основу заклали англійський філософ, соціаліст-утопіст Роберт Оуен (1771–1858). Син ремісника, він уже в 20 років став підприємцем, а в 1799 р. – керівником великої, як на ті часи, бавовнопрядні в Нью-Ленарку, у Шотландії. Робітники цієї фабрики працювали 14 годин на добу, однак плату отримували мізерну, тому працювали погано, часто крали, пиячили. Англія на той час переживала період промислового буму, вдосконалювалися верстати, завозилося нове обладнання, будувалися, відповідно до промислових потреб, приміщення. Але продуктивність праці зростала дуже повільно.

Аналізуючи умови життя людей, Оуен дійшов висновку, який зробив революційний переворот у підприємстві. Одночасно з модернізацією технічних засобів він уперше в історії виробництва звернув увагу на людей, вивчив їхню психологію, бажання, потреби. Машини й обладнання, як твердив Оуен, мають дуже важливе значення для зростання продуктивності праці, але не менш вагомим є й уміле керівництво людьми [1, с. 51]. Оуен скоротив робочий день до 10 з половиною годин на добу, а коли фабрика тимчасово зупинилася, то пішов на небачений і нечуваний у ті часи крок – виплатив усім робітникам і службовцям за дні простою фабрики середньомісячну заробітну платню. Уперше в Англії коштом фабрики він організував школи для дітей бідняків, де юнаки вчилися і займалися у спортивних залах гімнастикою [1, с. 51].

Заходи, здійснені Оуеном, дали небачені результати. По-перше, у людей з'явилося почуття власної гідності; припинилися пиятики, крадіжки, прогули. По-друге, значно зросла продуктивність праці, а з нею і прибутки фабрики. По-третє, система управління на фабриці Оуена зацікавила підприємців і не тільки їх. До Оуена на екскурсію приїжджали юристи, політики, урядовці й навіть монархи. Захоплювалися, хвалили автора новацій у виробничій сфері, заявляли про необхідність упровадження його досвіду на всіх підприємствах Англії та поза її межами. Новаціями були задоволені всі, окрім Оуена. Він вважав, що зроблено лише перший крок. Люди, говорив він, задоволені мною й в основному тим, що я покращив їхній матеріальний стан. Але вони мої раби. Слід так побудувати систему управління, щоб людина була вільна матеріально й духовно, тоді зросте не тільки продуктивність праці, а й кожен відчує себе суб'єктом царства розуму й свободи. Проте це вже виходило далеко за межі розуміння й норм тогочасного суспільства, суспільства «дикого» капіталізму [1, с. 52].

У праці «Новий погляд на суспільство, або досвід формування характеру» (1812–1813)

Р. Оуен, спираючись на результати, одержані в процесі управління фабрикою, доводить, що людину змінюють обставини. Уміння керівника полягає в тому, щоб правильно підійти до людини, пробудити в найбільш знедоленої внутрішні сили до боротьби за своє щастя. Людина ніби народжується знову, а в мудрого керівникові бачить уже не володаря своєї долі, а передусім порадирика, який знає значно більше, має ширші можливості й при цьому є спільником у розв'язанні певних завдань, які стоять перед виробництвом.

До речі, в рамках жорсткої моделі управління персоналом побутує думка, що чим вищою є відповідальність і більше влади зосереджено в руках топ-менеджерів, тим жорсткішим має бути стиль управління менеджера. Слушним щодо цієї моделі є, на нашу думку, зауваження Мері Паркер Фоллетт. Дослідниця вважала, що влада й відповідальність – це ілюзія, що виникла внаслідок неправильного сприйняття влади. На індивідуальному рівні людина відповідає за свою роботу перед собою, а не перед менеджером. На рівні департаменту відповідальність за роботу несуть усі виконавці разом з менеджером, який поєднує в собі індивідуальну й групову відповідальність. Голова організації також несе сукупну відповідальність за об'єднання всієї міждепартаментальної роботи. Передбачити заздалегідь успіх (або невдачі) кожної окремої події, індивідуального виконання роботи неможливо через велику кількість випадкових факторів (форс-мажорні фактори), які супроводжують цей процес. Звичайно, необхідно акцентувати результати дії й не обов'язково вважати, що відповідальність за роботу всієї компанії розподілена винятково за зонами своєї роботи, а не покладена на керівника департаменту. Тому не слід «тиснути авторитетом», а достатньо вмотивувати до досягнення бажаного результату своєї роботи.

Сьогодні суспільство готове до сприйняття кардинальних змін, подібних до тих, які свого часу намагалися ввести Р. Оуен, М.-П. Фоллетт та інші, і навіть вимагає їх. Останнім часом на Заході поширилася ідея обмеження процесу регулювання, яка знайшла відображення в технології оцінки регульовального впливу, що передбачає детальне обґрунтування переваг втручання у природні процеси перед збереженням наявного стану справ [2]. Управління системами з нечіткою структурою, найважливішою з яких є свідомість людей, неможливо без опори на самоорганізацію, тобто на пошук джерел розвитку всередині самої системи. Звернемо увагу на те, що переорієнтація управлінської методології з жорстких методів

на м'які відбувається майже одночасно зі зміною наукової методології, в якій усе більшої ваги набуває синергетика [5].

У контексті нашого дослідження цікавою є праця «Maverick: історія успіху найбільш незвичної компанії у світі» Рікардо Семлера. Автор здійснив справжню революцію в менеджменті: скасував багатоступеневу ієрархічну модель і зробив працівників співучасниками процесу управління, які самостійно визначали стратегічний напрям розвитку «групового» об'єднання, що відповідає менеджменту постмодерну. У Семлера топ-менеджери не мають особистих помічників і секретарів: вони самі приймають відвідувачів, роблять копії документів і варять каву. Містер Семлер твердить, що в його компанії немає ніякої структури, а є лише певні особливості організації роботи. «Робітники у виробничих осередках не тільки самі контролюють виробничий процес, а й стежать за якістю готової продукції, а також самі набирають і звільняють співробітників у своїх групах» [8]. Річ у тім, що Р. Семлер доклав значних зусиль для формування досить потужного та дієвого профспілкового комітету, який багато років демократично й толерантно ставиться до працівників як до важливих осіб, а не гвинтиків механічної системи. «Я виконую роль каталізатора. Намагаюся створити середовище, в якому інші зможуть ухвалювати рішення. Успіх – це коли тобі не доводиться їх ухвалювати самому» [8].

Сучасні реалії розвитку демократичних засад, креативності, високої інтелектуальності та інноваційності дій в управлінні формують саме таку згуртовану команду з вектором впливу на результат, оскільки наша епоха потребує людяності, а не тотального контролю.

Наступною працею, що спирається також на засади самоорганізації колективу та його вільний рух у сфері освіти, є «Саммерхілл: Виховання свободою» Олександра Нілла [4]. Уже сама назва свідчить про те, що у праці висвітлюються основні управлінські аспекти, принципи та методи виховання, в основі яких – власна свобода вибору як учителя, так і учнів. Школа Саммерхілл являє собою демократичну спільноту: всі питання, що стосуються управління школою, розв'язуються на зборах, де присутні всі учні та працівники школи; при цьому кожен має право голосу. Ці збори, фактично, є законодавчим і судовим органом школи. Усі члени спільноти – школи Саммерхілл – можуть вчиняти так, як їм заманеться, доки їхні дії не шкодять іншим особам, відповідно до принципу Нілла: «Свобода, а не всюдозволеність». У школі Саммерхілл учні самі вибирають уроки, які хочуть відвідувати.

Крім того, у ній немає жодної системи оцінювання. Той, хто прогулює уроки, не зазнає жодного покарання, крім громадського й особистісного [4]. З часом, на думку автора праці, суспільні вимоги й стандарти, прагнення учня бути успішною та самодостатньою особистістю вкаже йому правильний шлях розвитку, згідно з внутрішніми мотивами й потребами. Однак варто пам'ятати, що ніхто не має права зазіхати на гідність учня, свободу слова, його творчість, креативність тощо. Навіть якщо він не вчиться за стандартами загальної стандартизованої системи освіти й не отримує «еталонних» оцінок, то, скінчивши Саммерхілд, розуміє, як правильно мислити, як впевнено висловлювати свою думку, як бути майстром своєї справи, як створювати інновації й знаходити вихід з кризових ситуацій.

Ще одна досить актуальна праця з менеджменту зосереджує увагу на необхідності інновацій і креативності під час виявлення конкурентних переваг у процесі завоювання нових ринкових ніш – «Стратегія блакитного океану» (2007). Її автори – Кім Чан і Рене Моборн [6] уперше наголосили на тому, що сучасне підприємство не повинно вести постійну боротьбу з конкурентами й не має необхідності порівнювати власні показники діяльності з підприємством-еталоном.

Суб'єкт господарювання має створювати свій унікальний товар чи послугу, заповнювати ті ніші, які ще порожні, й бути унікальним, неповторним підприємством, що забезпечить йому безперечне виживання й позиціонування в умовах жорсткого конкурентного тиску. Таку стратегію розвитку підприємства К. Чан визначає як «стратегію блакитного океану». Автори названої стратегії пояснюють, що «...світ бізнесу фактично складається з двох різних видів простору, які ми називаємо *багряним* і *блакитним океанами*. Багрянні океани являють собою всі сьогоденні індустрії – відомий ринковий простір. Їхні межі визначені й загальноприйняті, а правила конкурентної гри добре зрозумілі: компанії намагаються перевершити свого суперника, щоб захопити більшу частку наявного вже попиту. Поступово простір переповнюється, перспективи розвитку й отримання більших доходів істотно зменшуються. Продукти стають предметами споживання, а зросла конкуренція робить воду кривою. Блакитні океани позначають усі індустрії, яких сьогодні немає – невідомий ринковий простір, не заплямований конкуренцією. У блакитних океанах попит створюється, а не відвойовується. Саме там найбільші можливості для зростання – швидкого й прибуткового. Є два способи створити блакитний океан. Однак тільки в небагатьох

випадках компанії можуть дати початок абсолютно новій індустрії, як зробив e-Bay з онлайн-аукціонами. Але здебільшого блакитний океан створюється в межах багряного океану, коли компанія змінює рамки своєї галузі» [6].

Отже, стратегія розвитку бізнес-структури, заснована на конкурентних перевагах як основних показниках «стратегії блакитного океану», вимагає від менеджерів зміни логіки мислення. Про що ж ідеться? Як зазначають дослідники, «вивчаючи бізнес-проекти понад 108 компаній, ми виявили, що 86% цих підприємств займалися покращенням наявних пропозицій у галузі й лише 14% ставили собі за мету створення нових ринків». А необхідно, щоб було навпаки, адже менеджери мають створювати нові «обрії бажання» покупців відповідно до потреб суспільства, що постійно оновлюються. Людина, як така, увесь час перебуває в активному пошуку різноманітних альтернативних шляхів задоволення наявних потреб, тому пропонувані бізнес-структурами варіанти та пропозиції мають задовольняти потреби «саме таким неординарним чином» або ж створювати «новітні потреби» на свідомому рівні. Цього можна досягти лише за «м'яких» стосунків серед менеджерів компанії. Необхідно, щоб на підприємстві, яке обрало «стратегію блакитних океанів», панувала атмосфера невимушеності, креативу, бажання творити, вміння вислуховувати, творчо надихати й надавати свободу в діях. Якщо весь час цькувати працівника, то рівень його інноваційних пропозицій знизиться до мінімуму: на рівні «отримав – автоматично (бездумно) виконав-виправив (якщо треба)». Нові «блакитні океани» роблять наголос на «інакшомисленні» працівників, на застосуванні вже відомого для створення чогось нового тощо.

Не менш відома праця японського бізнес-консультанта й менеджера ХХ ст. Акіо Моріта «Зроблено в Японії» розкриває важливу рису «м'якого» менеджменту сучасності – робота з вільним, креативним, творчим колективом, результатами зусиль якого є формування нових потреб і бажань споживачів [3]. На нашу думку, книга-автобіографія А. Моріти є практичним втіленням «стратегії блакитних океанів» К. Чана й Р. Моборна. Праця «Зроблено в Японії» містить опис створення новітніх інноваційних продуктів та їх просування на вітчизняні японські й закордонні ринки. Автор практикуму розповідає про те, як вони з напарником втілювали свої ідеї в продукт, а потім викликали інтерес і штучно створювали гостру потребу в цьому винаході. Звернемо увагу, що технічні майстри не копіювали наявні товари відомих брендів (хіба що на початку роботи, коли

працювали «під замовлення»), а розкривали нові «блакитні океани» ринкових ніш.

Але в контексті нашого дослідження цікавим видається аналіз управлінського поля діяльності Акіо Моріти. Яку ж технологію роботи використовує відомий сучасний менеджер? Насамперед зауважимо, що менеджери-управлінці компанії Моріти не мали окремих робочих кабінетів (як і в Семлера), але всі працівники були забезпечені гідним робочим місцем. Моріта вважав, що успіх у бізнесі залежить від кожного окремого співробітника, незалежно від його місця в ієрархії, а отже, на гарні умови праці заслуговують усі. Тому він намагався багато часу проводити з рядовими співробітниками, тим самим підкреслюючи, що топ-менеджмент – це фундаментальна конструкція організації. «... Робити ставку на людей слід широко, часом це потребує великої сміливості й може виявитися ризикованою справою. Але зрештою – і я це підкреслюю – яким би гарним або удачливим, розумним або спритним Ви не були, ваша справа та її доля в руках тих людей, яких ви наймаєте» [3]. Досить чітко Акіо Моріта висловлює позицію на захист виробничої демократії: «Працюючи з людьми в промисловості, ми зрозуміли, що вони трудяться не лише заради грошей, і якщо ви хочете їх стимулювати, то гроші – не найефективніший засіб. Щоб стимулювати людей, потрібно зробити їх членами сім'ї й поводитися з ними, як з її шанованими членами. Звичайно, в нашій однорідній щодо національності країні це, ймовірно, легше зробити, ніж деінде, але за певного рівня культури населення це все-таки є можливим» [3]. Отже, на думку бізнес-консультанта, працівник повинен бути задоволеним (щасливим), перебуваючи на роботі, інакше він повинен її змінити.

Також цікавою є думка Моріти щодо протистояння в поглядах керівництва (у конфлікті народжується істина): дуже погано, коли в компанії дотримуються всі одного погляду, різні погляди – це шлях до успішного функціонування. Акіо завжди тримав зворотний зв'язок з працівниками, адже вони краще за інших знають, як полегшити й покращити робочий процес. Незвичним є ставлення підприємця до прийому на роботу й виходу на пенсію. За рішенням Моріти, досвідчені керівники, які досягли пенсійного віку, могли залишитися на роботі на посадах консультантів. Нові співробітники під час навчання ознайомлюються з усіма аспектами роботи компанії: інженери місяць проходять практику у відділі збуту, а продавці – на фабриці. Підприємець зневажливо ставиться й

до досліджень ринку. Одного разу він заявив, що маркетологи не змогли б передбачити успіх Walkman. «Споживачі не знають про наявні можливості, ми ж знаємо про них. Тому замість проведення численних досліджень ринку ми концентрували свої творчі здібності на створенні того чи іншого продукту та його застосуванні, намагалися створити для нього ринок, рекламуючи його споживачам і підтримуючи з ними контакт» [3].

На особливу увагу заслуговує бестселер американського менеджера Лі Якокки «Кар'єра менеджера». Постійний інтерес до книги пояснюється унікальністю особистості автора, який завдяки інтуїції та невтомності менеджера зумів зробити запаморочливу кар'єру й стати одним з найвідоміших людей ділового світу Америки. У контексті нашого дослідження ця праця цікава «м'якими» підходами та інструментами менеджменту, які застосовував Лі Якокка. У розділі «Ключі до секретів управління» він твердить, що жодні комп'ютери ніколи не замінять творчість, інтуїцію й здоровий авантюризм талановитого менеджера й маркетолога [7]. Лі Якокка – знаний реформатор, інноватор, фундаментатор нової системи управління нашого часу, який так висловлюється щодо ухвалення рішень: «У будь-якого серйозного рішення повинно бути мінімум два варіанти. Для ухвалення правильного рішення ніколи не вдасться зібрати 100% інформації, через що час від часу потрібно йти на ризик». Щодо системи мотивації персоналу, то, на думку автора, основним і єдиним способом мотивування людей до енергійної діяльності є спілкування. Будь-які господарські операції зводяться до трьох факторів: люди, продукт і прибуток. На першому місці – саме люди, бо якщо у вас не буде надійної команди, то й за наявності інших факторів нічого путнього не зробиш [7].

У висновку зазначимо: оскільки дослідження проводиться в рамках соціально-філософського підходу, то особливу увагу необхідно приділити *культурі особистості* як ключовому фактору становлення «м'якого» менеджменту. Адже зміни в управлінні матимуть позитивний результат за наявності особистості «оновленого» формату, тобто її оновленого культурного контенту. У контексті сучасних соціокультурних і глобалізаційних змін, у період зрослої складності світу, невизначеності кризовості й ризиковості розвитку, коли фундаментальні конструкції буття багато в чому втрачають свою актуальність і адекватність, поступово формується нова особистість, яка існує в параметрах віртуалізації, інформатизації, креативності, гнучкості і яка для власного розвитку потребує використання надсучасних

технологій (хмарних та ін.), новітніх прийомів і методів, інноваційних форм організації тощо. Тільки така особистість, що відповідає новим

вимогам часу, здатна активно реформувати управлінську сферу й створювати умови, що відповідають вимогам сучасності.

Список використаних джерел

1. Герасимчук А. А., Тимошенко З. І., Шейко С. В. Філософські основи менеджменту й бізнесу : курс лекцій : навч. посібник. Київ : Вид-во укр.-фін. ін-ту менедж. і бізнесу, 1999. 111 с.
2. Крючкова П. В., Шаститко А. Е. Оценка регулирующего воздействия и модернизации системы государственного регулирования. *Общественные науки и современность*. 2006. № 4. С. 21–31.
3. Морита А. Sony. Сделано в Японии = Made in Japan: Akio Morita and Sony. М. : Альпина Паблишер, 2007. 290 с.
4. Нилл А. Саммерхилл: Воспитание свободой. М. : Педагогика-Пресс, 2000. 296 с.
5. Харченко К. В. Мягкое управление в современном обществе : тактика или стратегия? *Технологии мягкого управления в социальных системах* : сборник научных трудов. Белгород : Константа, 2007. С. 21–24.
6. Чан К., Моборн Р. Стратегія Блакитного Океану. Як створити безхмарний ринковий простір і позбутися конкуренції. Київ : Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2016. 384 с.
7. Якокка Л. Новак У. Карьера менеджера [2-е изд.]. Минск : ООО «Попурри», 2002. 416 с.
8. Semler R. Maverick: The Success Story Behind the World's Most Unusual Workplace. N-Y. : Paperback, 1995. 336 p.

Відомості про автора:

Гордієнко Ольга Олександрівна
olia.gordienko13@gmail.com
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
вул. Пирогова, 9, Київ,
01061, Україна

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1959>

Надійшла до редакції: 02.06.2017 р.

Прийнята до друку: 28.06.2017 р.

Рецензент:

доктор філософських наук,
професор Воронкова В. Г.

References

1. Herasymchuk, A. A., Tymoshenko, Z. I., Sheiko, S. V. (1999). *Filosofski osnovy menedzhmentu i biznesu*. Kyiv : Vyd-vo Ukr.-fin. in-tu menedzh. i biznesu [in Ukrainian].
2. Kriuchkova, P. V., Shastitko, A. Ye. (2006). *Otsenka reguliruiushchego vozdeistviia i modernizatsii systemy gosudarstvennogo regulirovaniia*. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'* – *Social Sciences and Modernity*, 4, 21–31 [in Russian]
3. Morita, A. (2007). *Sony. Sdelano v Yaponii = Made in Japan* : Akio Morita and Sony. Moscow : Al'pina Publisher [in Russian].
4. Neill, A. (2000). *Sammerkhil: Vospitaniie svobodoi*. Moscow : Pedagogika-Press [in Russian].
5. Kharchenko, K. V. (2007). *Miagkoie upravleniie v sovremennom obshchestve : taktika ili strategiia? Tekhnologii miagkogo upravleniia v sotsyal'nykh sistemakh* – *Technologies of "soft" management in social systems*. Belgorod : Konstanta, 21–24 [in Russian].
6. Kim, Ch., Moborn, R. (2016). *Stratehiia Blakytneho Okeanu. Yak stvoryty bezkhmarnyi rynkovyi prostir i pozbutysia konkurencii*. Kyiv: Klub Simeinoho Dozvillia [in Ukrainian].
7. Yakokka, L., Novak, U. (2002). *Kariera menedzhera*. Minsk : ООО "Popurri" [in Russian].
8. Semler, R. (1995). *Maverick: The Success Story Behind the World's Most Unusual Workplace*. NY. : Paperback.

Information about the author:

Hordiienko Olha Oleksandrivna
olia.gordienko13@gmail.com
National Pedagogical Dragomanov University
9 Pyrohova St., Kyiv,
01061, Ukraine

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1959>

Received at the editorial office: 02.06.2017.

Accepted for publishing: 28.06.2017.

Reviewer:

Doctor of Philosophical Sciences,
Professor Voronkova V. H.

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ЗАПОРУКА ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Людмила Глинська

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Розглянуто міжкультурну комунікацію як важливий інструмент підвищення мотивації людей до взаєморозуміння, миру та злагоди. Підкреслено, що основною проблемою, яка ускладнює комунікацію між представниками різних культур, є низький рівень культурної компетенції особистості як уміння орієнтуватися й адекватно поводитися у процесі міжкультурного спілкування. Наголошено на важливості виявлення толерантності в процесі міжкультурної комунікації як основи свободи й поваги до іншої людини, культури компромісу. Доведено, що міжкультурна комунікація набуває сьогодні особливого значення як дієвий засіб забезпечення мирного співіснування й співробітництва представників різних культур.

***Ключові слова:** міжкультурна комунікація, міжкультурна компетентність, толерантність, культура, міжкультурний діалог.*

Глинская Людмила. Межкультурная коммуникация как залог гармонического развития общества.

Рассмотрена межкультурная коммуникация как важный инструмент, способствующий повышению мотивации людей к взаимопониманию, миру и согласию. Подчеркивается, что основной проблемой, которая затрудняет коммуникацию между представителями разных культур, становится низкий уровень культурной компетенции личности как умения ориентироваться и адекватно вести себя в процессе межкультурного общения. Отмечается важность проявления толерантности в процессе межкультурной коммуникации как основы свободы и уважения к другому человеку, культуры компромисса. Доказано, что межкультурная коммуникация сегодня приобретает особое значение как действенное средство обеспечения мирного сосуществования и сотрудничества представителей разных культур.

***Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, межкультурная компетентность, толерантность, культура, межкультурный диалог.*

Hlyns'ka Liudmyla. Intercultural communication as a guarantee of the society harmonious development.

Intercultural communication is considered an important tool which contributes the growth of motivation of a person to mutual understanding, peace and harmony. It is emphasized that the main problem that interferes communication between representatives of different cultures is the low level of cultural competence of the individual as to the ability to navigate and adequately behave in the process of intercultural communication. It is emphasized on the importance of tolerance as the basis of freedom and respect for another person in the process of intercultural communication.

It has been determined that being intercultural competent means having a set of models of appropriate behavior, knowledge, skills, and sensitivity to the representatives of all cultures. This enables the functioning of the social system. This is the ability of people from different countries to interact with dignity, respect the beliefs, languages, world outlook and interpersonal styles of behavior of individuals and families.

It has been established that the diversity of cultures does not necessarily mean difficulties and obstacles; it can become a bridge to understanding and enriching life. It has been determined that intercultural communication contributes to a more confident grows of the level of respect and understanding. There will be more intercultural trust, support and cooperation between people; also there will be significantly fewer unwanted events and more control over the possible further development of the conflict. People will feel more comfortable with each other. The opportunities for solving problems and creative development will be increased. A stronger sense of inclusion, equality and justice will be developed.

It is proved that intercultural communication becomes of special significance today as an effective means of ensuring peaceful coexistence and cooperation of different countries representatives.

***Key words:** intercultural communication, intercultural competence, tolerance, culture, intercultural dialogue.*

Сучасні процеси глобалізації та інтенсифікації міжнаціонального спілкування зумовлюють необхідність культурних контактів у міжнародному масштабі в усіх сферах суспільного життя. Міжкультурне середовище потребує не лише знання інших мов, а й здатності до розуміння запитів і потреб тих людей, які сповідують інші системи цінностей і мають інші пріоритети. Сьогодні людство розвивається шляхом розширення взаємозв'язків і взаємозалежностей між різними країнами, народами та їхніми культурами. Цей процес охоплює різноманітні сфери суспільного життя всіх країн. Зростання обсягів та форм міжкультурної взаємодії потребує теоретичного осмислення умов і можливостей досягнення

максимального взаєморозуміння, уникнення конфліктів, досягнення нового рівня усвідомлення спільності загальнолюдського розвитку.

Швидкі темпи змін культурної ситуації у світі вимагають організації такої поведінки людини в мультикультурному середовищі, яка не спричиняла б культурних конфліктів між комунікантами, а натомість допомагала знаходити оптимальні шляхи досягнення певних цілей у непередбачуваних і непрограмованих ситуаціях зіткнення культур. Це й зумовлює необхідність філософсько-культурологічного аналізу феномена міжкультурної комунікації й визначає актуальність теоретичного осмислення міжлюдського спілкування, оскільки наукова

обґрунтованість і усвідомлена прогресивна спрямованість поведінки людей є важливою умовою успішної розбудови сучасного суспільства.

Поняття міжкультурної комунікації виникло в середині ХХ ст. і пов'язане з іменами таких учених, як Е. Голл, К. Клакхон, Л. Кребер, Р. Портер, Д. Трагер. Проблема мовленнєвої діяльності та спілкування присвячені праці Л. Виготського, В. Гумбольдта, М. Жинкіна, І. Зимньої, Л. Паламаря, В. Сказкіна, Р. Донсона, Г. Стоуна, Д. Вільямса, Х. Хайка, Е. Вотерса та ін. На тісному взаємозв'язку мови та культури народу наголошували такі дослідники, як Є. Верещагін, В. Костомаров, В. Воробйов, що розробляли проблему міжкультурного спілкування. У соціально-філософському аспекті проаналізувала сутність поняття «міжкультурна комунікація» І. М'язова. Проблема міжкультурного спілкування носіїв різних культур присвятили свої праці сучасні українські вчені П. Донець, Т. Комарницька, П. Осипов. Міжкультурна комунікація є предметом дослідження також Г. Гритчук. Однак предметне поле досліджень у межах проблеми міжкультурної комунікації в Україні сьогодні ще остаточно не сформовано.

Метою статті є розкриття змісту міжкультурної комунікації як важливого інструменту формування гармонійного співіснування людей в єдиному просторі й аналіз її соціокультурних аспектів.

В сучасному світі, де інформація стає основою суспільного життя, загострюється проблема взаєморозуміння як головного результату людського спілкування. Це потребує застосування більш глибокого підходу до процесу міжкультурної комунікації з урахуванням специфіки ціннісних орієнтацій, що зумовлюють мотиви й результати міжлюдського спілкування. Сучасна ситуація вимагає вироблення нових стратегій міжкультурних комунікацій, орієнтованих на активізацію не лише національно-культурних потенціалів суспільства, а й ментальних та духовних внутрішньоособистісних ресурсів кожної людини.

У контексті феномена міжкультурної комунікації важливо розглянути специфіку комунікативного. Сферу комунікативного розуміють як здійснення інформаційних та інших контактів між людьми, країнами. Характер таких контактів визначає зміст і сутність міжкультурної комунікації. Комунікація може здійснюватися як на основі взаємодії, так і на основі зв'язків, на основі змістовної спільної діяльності. Таким чином, вона являє собою контакти, тобто зовнішню форму відносин чи спілкування

або змістовні зв'язки між людьми, що здатні значно й позитивно змінити не лише їхній соціальний статус, а й принципову орієнтацію у світі. Міжкультурна комунікація передбачає обмін уже готовим змістом, де враховано можливість передачі цього змісту. Сам процес міжкультурної комунікації – це процес зовнішнього оперування предметами культури, який відбувається в основному на інформаційному рівні, адже інформація – це не просто знання, що можна розглядати як феномен культури, а знання, яке набуло зручної для передачі форми.

Суб'єктами міжкультурної комунікації виступають представники різних людських спільнот. Ними можуть бути як люди, так і соціальні інститути, що сформувалися в процесі розвитку культури того чи іншого народу. Належність суб'єкта комунікації до певної культури визначає специфіку міжкультурних взаємодій. Змістом цих взаємодій є процеси, які характеризують ту чи іншу діяльність, сферу обміну, сферу розподілу, що виражається подіями чи фактами соціального життя, де й здійснюється комунікація. Найголовніше те, що розмаїтість культур не обов'язково означає труднощі й перешкоди, вона може стати й містком до порозуміння й збагачення нашого життя. А основним інструментом, який сприятиме підвищенню мотивації до взаєморозуміння, миру та злагоди, може стати саме культура міжкультурної комунікації.

Метою комунікації є досягнення взаєморозуміння чи забезпечення взаємодії. З'ясування позиції співрозмовника, досягнення гармонійних стосунків і взаємодії є глибинною схемою стратегії міжкультурного спілкування. Міжкультурна комунікація сприятиме більш впевненому зростанню рівня поваги й взаєморозуміння між людьми, міжкультурній довірі, підтримці та співпраці. Завдяки їй буде менше небажаних подій і більше контролю над можливим подальшим розвитком конфлікту, люди почуватимуться комфортніше один з одним, розширюватимуться можливості для виконання творчих завдань і гармонійного розвитку, сильнішим стане відчуття залученості в процес спілкування й почуття рівності та справедливості. Одним зі способів здійснення міжкультурної комунікації є обмін можливостями кожної зі сторін, що є учасницями процесу спілкування. Обмін можливостями означає обмін тим, що вже створено, сформовано і є готовим до обміну.

Понятійний рівень розгляду проблем культурного розвитку людства орієнтує на виявлення діяльнісних основ культури як процесу. Цей підхід значно змінює картину

причин і наслідків не лише в характеристиці особливостей культури того чи іншого народу, а й в оцінках, що стосуються відмінностей культур, їхньої близькості, перспектив розвитку, а також перспектив зв'язків між ними [2]. Сьогодні неможливо знайти таку етнічну спільноту, яка не відчула б на собі впливу з боку культур інших народів. Це проявилось в бурхливому зростанні культурних обмінів і прямих контактів між державними інститутами, громадськими рухами й окремими представниками різних країн і культур. Розширення взаємодії культур і народів актуалізує проблему культурної самобутності й культурних відмінностей. Зі зростанням культурного розмаїття народи намагаються зберегти й розвинути своє культурне обличчя. Ця тенденція до збереження культурної самобутності свідчить, що людство, стаючи все більш взаємопов'язаним і єдиним, залишається різноманітним у плані культури.

У контексті цих тенденцій суспільного розвитку дуже важливо вміти визначати культурні особливості народів, щоб розуміти один одного й досягати взаємного визнання [1]. В умовах інформатизації суспільства розширюється можливість спілкування між представниками різних культур. Однією з основних проблем, які ускладнюють комунікацію між представниками різних культурних традицій, є проблема низького рівня культурної компетенції особистості. Міжкультурна компетенція, поряд зі знанням мови, передбачає набуття певних умінь і досвіду, без яких розуміння людини – представника іншої культури – ускладнюється. Навіть більше, без розуміння іншої культури рефлексія власної культури та її розвитку стають неможливими. Міжкультурна компетенція – це здатність успішно спілкуватися з представниками інших культур, тому її важливими компонентами є загальнокультурологічні й культурно специфічні знання; уміння практичного спілкування й міжкультурне психологічне сприйняття. Етнокультурна компетенція – це вміння орієнтуватися й адекватно поводитися в процесі міжкультурного спілкування. Оволодіння міжкультурною компетенцією відбувається на основі поетапної соціалізації особистості в етнокультурному середовищі.

У структурі міжкультурної компетенції можна виділити такі елементи:

– компетенція знань – це знання власних цінностей і уявлень, розуміння того, що у світі панує глобальна взаємозалежність і взаємозумовленість;

– соціальна компетенція – це вміння адекватно реагувати на конфлікти

та суперечності у процесі міжкультурного спілкування, здатність до виявлення емпатії щодо представника іншої культури;

– самокомпетенція (самооцінка) – уміння зрозуміти, як впливають на моє «я» культурні цінності й уявлення, які явища моєї культури чи субкультури сприяють формуванню моєї особистості;

– компетенція діяльності – це здатність аналізувати свою та чужу культуру, вміння свідомо моделювати міжкультурне спілкування.

У сучасному міжкультурному середовищі людина має бути здатна так подати відмінності між культурами, щоб їхні представники могли гідно презентувати себе й так само розуміти позиції іншого. Розвиток міжкультурної компетенції відбувається на ґрунті контрасту між своєю та чужою культурами або внаслідок роздумів стосовно своєї та чужої культури. Знання, за допомогою яких вимірюється своя культура, які зумовлюють орієнтацію та поведінку людини, не повинні бути випереджувальними, а мають конструюватися в процесі розвитку міжкультурної компетенції. Але слід пам'ятати, що чим менш обізнана людина зі своєю культурою, тим поверховішими будуть результати її роздумів про іншу культуру. Отже, формування міжкультурної компетентності повинно базуватися на рівневому підході, на контрастно-порівняльному вивченні різних стилів життя, культурних символів і на вихованні міжкультурної особистості, що зберігає свою національну культуру та індивідуальність і водночас толерантно ставиться до представників різних культур.

Володіти міжкультурною компетентністю – значить вміти користуватися набором моделей відповідної поведінки, знаннями, навичками, а також бути толерантним до представників усіх культур, що забезпечує можливості функціонування соціальної системи. Це здатність людей різних культур до взаємодії між собою, до гідного, поважного ставлення до вірувань, мов, світоглядів і міжособистісних стилів поведінки окремих осіб і сімей. Міжкультурна компетенція – це динамічний процес, що триває впродовж усього життя й вимагає від усіх учасників спілкування віддачі й прагнення розвиватися й навчатися. Немає якогось певного моменту чи кінцевої точки, коли людина може впевнено сказати, що вона нарешті є компетентною в питаннях міжкультурної комунікації. Українці важливо в процесі розвитку надавати першорядне значення тому, як насправді здобути необхідні знання, набуті необхідні навички й налагодити стосунки в конкретних ситуаціях. Саме критична рефлексія, тобто навчання дією, а також практики

розмірковування стають потужним інструментом у процесі розвитку міжкультурної компетенції.

Важливою рисою особистості, необхідною для процесу міжкультурної комунікації, є толерантність, що належить до загальнолюдських цінностей, особливо в сучасному світі, який характеризується збільшенням мобільності, швидким розвитком комунікації, інтеграції та взаємозалежності, великомасштабними міграційними процесами й переміщенням населення, урбанізацією й трансформацією соціальних моделей. Толерантність – це основа свободи, повага до прав іншої людини, культура компромісу. Толерантність – це діалог, тобто діалогічна міжкультурна форма спілкування. У теорії сучасного наукового знання є різні підходи до розуміння поняття «толерантність». З погляду філософії, толерантність розглядається як терпіння, терпимість, витримка, примирення. Політичний аспект акцентує повагу до свободи іншої людини, її поглядів, думок, поведінки. Соціологія тлумачить толерантність як милосивість, делікатність, прихильність до іншого тощо [5, с. 16].

Міжкультурна толерантність передбачає здатність до усвідомлення інших форм культурного розмаїття, до поважного ставлення навіть до тих проявів культури іншого народу, які не зрозумілі й спочатку видаються різко неприйнятними. Тому міжкультурний діалог є основою актуальної на сьогодні народної дипломатії, яка має особливе значення в потенційних зонах конфліктів. В основі міжкультурного спілкування – уміння співіснувати один з одним, миритися з неминучими розбіжностями в поглядах, орієнтаціях, стилях життя, виявляти терпіння й терпимість у різних ситуаціях, навіть коли це важко. Толерантність – це не пасивне штучне підпорядкування думок поглядам і діям інших, не покірنا терпимість, а активна моральна позиція й психологічна готовність до неї заради розуміння між різними людьми, соціальними групами, етносами, заради позитивної взаємодії людей різного культурного, релігійного чи соціального середовища. Виходячи з визначення компетенції, запропонованого Дж. Локком, не менш важливою та привабливою рисою толерантності, що вказує на особливості її морального статусу, є те, що її наявність однаково може зумовлювати як взаємне зближення людей, соціальних і культурних груп, відповідних ціннісних систем тощо, тобто міжкультурне спілкування в розумінні утворення певної спільноти, – так і їх взаємне дистанціювання. Отже, толерантність спирається

на деякі етнічні орієнтири та цінності, що сприяють міжкультурному порозумінню.

Проблема культури міжетнічної взаємодії й міжкультурної комунікації є особливо актуальною для поліетнічних регіонів нашої країни, одним з яких є Північне Приазов'я. На його етнонаціональний склад впливали не лише історичні, а й політичні та економічні чинники. Найбільшими за кількісним складом етносами є українці, росіяни, крім них у цьому регіоні проживають греки, вірмени, грузини, болгары, німці, серби та інші – разом 104 національності та етноси. Кожна етнонаціональна група має свою етнічну культуру, мову, релігію, традиції, звичаї, обряди, кухню тощо. Представники різних етнонаціональних груп, що проживають на території Північного Приазов'я, намагаються порозумітися між собою, тому міжкультурна комунікація цих етнічних угруповань неможлива без культурних впливів і взаємовпливів. Сьогодні в цьому регіоні відбуваються певні етносоціальні зміни. Зокрема, спостерігається досить помітне розмивання характерних для кожної нації чи етносу ціннісних орієнтацій і норм поведінки та створення нових, особливо серед молоді. Молоді люди активно входять у стадію глобалізованої культури й намагаються бути схожими на своїх західних однолітків. Старше ж покоління прагне зберегти й навіть відродити свою національну культуру й прищепити її дітям. Однак це зробити доволі складно, незважаючи на створення національно-культурних товариств.

Міжкультурний діалог у поліетнічному середовищі можливий лише тоді, коли кожний з його суб'єктів, усвідомлюючи свою самоцінність і самобутність, бачить, розуміє та приймає цінності іншого партнера по діалогу. Зауважимо, що проголошення принципу толерантності як такого не може суттєво змінити ситуацію у світовому співтоваристві. Так само й принцип міжкультурної комунікації не здатний істотно змінити наявні сили світового процесу та їхні інтереси. Міжкультурна комунікація може бути елементом інформаційної взаємодії сторін, але не підставою для зміни їх найважливіших інтересів. Міжкультурна комунікація, як і толерантність, за своїм статусом не є чимось визначальним у житті сучасного співтовариства. Водночас вони є серед прийнятих стандартів, що характеризують риси сучасного світового процесу.

Важливу роль у процесі міжкультурної комунікації та порозуміння відіграє мова, яка є умовою розвитку будь-якої національної культури та суспільства загалом. Мова – це універсальний засіб спілкування. Вона є інструментом, завдяки якому відбувається

культурний обмін між народами, засвоєння загальнолюдських цінностей і формування на їх основі стійкої індивідуальної системи культурних цінностей, які детермінують поведінку та діяльність людини. У багатьох країнах сьогодні можна спостерігати зростання інтересу широкої громадськості до мовних проблем: конфлікти навколо мовних законів, реформ, норм літературної мови, сфер використання різних мов тощо. Мова стає епіцентром політичних і громадських інтересів. Це відбувається тому, що мовне питання практично віддзеркалює й концентрує в собі взаємодію, а нерідко й суперництво різних етносоціальних, етнокультурних, етномовних, етноконфесійних груп за власну ідентичність, право на своє бачення світу, на власні цінності. У пріоритетах державної мовної політики, мовних стратегіях реалізується боротьба політичних угруповань і лідерів за домінування й сфери впливу як у межах своєї нації та держави, так і поза її межами, у зовнішньополітичних відносинах, на міжнародному рівні [4, с. 108].

Виконуючи інтегративну функцію, мова об'єднує людей, формує в них відчуття групової єдності та ідентичності. Водночас мова допомагає народам розпізнати себе. У контексті міжкультурної комунікації розмаїття мов не лише не виключає, а й потребує зміцнення духу та простору функціонування рідної мови. Вивчаючи рідну мову, людина одночасно засвоює категорії, якими користується її народ і культура. Як член спільноти, вона формує своє бачення світу не на основі самостійного опрацювання своїх переживань, а в межах закріпленого в мові досвіду її мовних предків. Людина виростає в середовищі рідної мови, й уміння говорити нею стає для людини таким же природним, як уміння дихати, ходити, їсти. Людина стає співносієм мови [3, с. 108]. Оволодіваючи рідною мовою, людина засвоює закріплені в ній уявлення про світ, ставлення до нього, способи мислення та дії, ідентифікує себе з власною культурою, з позиції якої ведеться діалог з іншою культурою. Досвід показує, що народ, який втрачає рідну мову, поступово віддаляється від міжкультурної комунікації і, навпаки, народ, який утверджує свою мову в мовному розмаїтті культур, залучається все інтенсивніше в міжкультурний діалог.

Список використаних джерел

1. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов. Садохин А. П. (ред.). М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 352 с.
2. Донец П. Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации: научный статус, понятийный аппарат, языковой и неязыковой аспекты, вопросы

У сучасному світі наявні дві негативні тенденції: протиріччя між культурами й актуалізація глобальних викликів людству. Накладання цих тенденцій одна на одну надалі призведе до порушення динамічної рівноваги світової суперсистеми. Для розв'язання цієї проблеми необхідна міжкультурна комунікація народів, щоб гармонізувати їхнє співіснування в єдиному просторі, причому зі збереженням своїх культурних ідентичностей. Інтеграційні процеси, характерні для сучасного світу, формують об'єктивні передумови для поглиблення контактів між народами, а отже, вимагають і створення адекватних механізмів для діалогу культур, поглибленого розуміння одне одного, толерантного сприйняття відмінностей, подолання суперечностей і локальних конфліктів, що інколи виникають. Тому культура міжкультурного спілкування стає особливо важливою, адже кожна національна культура має не лише універсальні цінності, властиві всім культурам, а й певні особливості. Коли ж одні культури намагаються підпорядкувати собі інші, то такі особливості зникають – і світ стає одноманітним. Саме тоді можна говорити вже не про діалог культур, а лише про ворожнечу цих культур, які забули своє коріння.

Аналіз міжкультурної комунікації свідчить про те, що вона набуває особливого значення як один з дієвих засобів забезпечення мирного співіснування та співробітництва представників різних культур. А проблема взаєморозуміння, що є головним результатом людського спілкування, вимагає формування нового стилю соціальної поведінки людини на сучасному етапі розвитку українського суспільства й висуває необхідність навчання комунікації. Для виконання цього нового завдання необхідно на засадах філософсько-культурологічного аналізу виявити в механізмі комунікації недостатньо вивчені аспекти, визначити чинники оптимізації міжкультурних стосунків людей на різних рівнях соціальної інтегрованості. Глибоке теоретичне осмислення міжкультурного спілкування сприятиме виконанню багатьох практичних завдань, оскільки наукова обґрунтованість і усвідомлена прогресивна спрямованість поведінки людей є необхідною умовою успішної розбудови сучасного суспільства.

References

1. Grushevitskaia, T. G., Popkov, V. D., Sadokhin, A. P. (2003). *Osnovy mezhkul'turnoi kommunikatsii: uchebnik dlia vuzov*. A. P. Sadokhin (Ed.). Moscow: YUNITI-DANA [in Russian].
2. Donetsk, P. N. (2001). *Osnovy obshchei teorii mezhkul'turnoi kommunikatsii: nauchnyi status, poniatiinyi apparat, yazykovo i neyazykovo aspekty,*

- етики и дидактики. Харьков: Штрих, 2001. 384 с.
3. Петякшева Н. И. Диалог цивилизаций: Восток–Запад. *Вопросы философии*. 1993. № 6. С. 108.
4. Скубашевська Т. С. Розвиток мовних стратегій та їх роль у зміцненні міжкультурного діалогу. *Мультиверсум: філософський альманах*. К.: Український центр духовної культури, 2004. Вип. 42. С. 108–116.
5. Хомяков М. Б. Толерантность: парадоксальная ценность. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2003. № 4. С. 16.
- voprosy etiki i didaktiki. Kharkov: Shtrikh [in Russian].
3. Petiaksheva, N. I. (1993). Dialog tsivilizatsii: Vostok–Zapad. *Voprosy filosofii – Issues of Philosophy*, 6, 108 [in Russian].
4. Skubashevs'ka, T. S. (2004). Rozvytok movnykh stratehii tayikh rol' u zmitsnenni mizhkul'turnoho dialohu. *Mul'tyversum: Filosofov'kyi al'manakh – Multiversum: Philosophical Almanac. Issue 42, 108–116* [in Ukrainian].
5. Khomiakov, M. B. (2003). Tolerantnost': paradoksal'naiia tsennost'. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noi antropologii – Journal of sociology and social anthropology*, 4, 16 [in Russian].

Відомості про автора:

Глинська Людмила Федорівна
lyudmilasocio@rambler.ru
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1960>

Надійшла до редакції: 15.09.2016 р.
Прийнята до друку: 02.02.2017 р.

Рецензент:

*доктор філософських наук,
професор Троїцька Т. С.*

Information about the author:

Hlyns'ka Liudmyla Fedorivna
lyudmilasocio@rambler.ru
Melitopol Bohdan Khmelnytsky
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1960>

Received at the editorial office: 15.09.2016.
Accepted for publishing: 02.02.2017.

Reviewer:

*Doctor of Philosophical Sciences,
Professor Troits'ka T. S.*

ФІЛОСОФСЬКІ КОДИ PERFORMANCE (ДО ПРОБЛЕМИ ТІЛЕСНОСТІ В СУЧАСНОМУ ТЕАТРІ)

Марія Бораковська

Харківський національний університет мистецтв імені І. П. Котляревського

Досліджено явище постдраматичного театру – перфоманс, що постало як намагання загострити увагу на індивідуальності людини, зокрема на людському тілі. Здійснено спробу аналізу філософії тілесності на основі коду перфомансу. Розкрито змістове наповнення понять «перфоманс», «постдраматичний театр», «біовлада». Запропоновано дослідження перфомансу як коду філософії тілесного, реалізація якого активно відбувається в усьому світі.

Ключові слова: філософський код, тілесність, перфоманс, постдраматичний театр.

Бораковская Мария. Философские коды performance (к проблеме телесности в современном театре).

Исследуется явление постдраматичного театра – перфоманс, который возник, как стремление заострить внимание на индивидуальности человека, в частности на человеческом теле. Осуществлена попытка проанализировать философию телесности, опираясь на код перфоманса. Раскрывается содержательное наполнение понятий «перфоманс», «постдраматический театр», «биовласть». Предложено исследование перфоманса как кода философии телесного, активная реализация которого происходит по всему миру.

Ключевые слова: философский код, телесность, перфоманс, постдраматический театр.

Borakovs'ka Mariia. Philosophical codes of performance (to the problem of corporeality in the modern theatre).

This article examines performance – the phenomenon of postdramatic theatre that appears as an attempt to emphasize the human individuality, human body in particular. There is an attempt to analyze the philosophy of corporeality, relying on the code of performance. The content of the concepts performance, postdramatic theatre, biopower is revealed. It is proposed to study performance as the code of philosophy of corporeality that is actively implemented all around the world.

One of the first to initiate this process was the German dancer Pina Bausch. The camality in her performances is fascinating, but she studies the movement of human emotions, looks for the emotions of the movement itself, becoming a conductor between the viewer and his actors.

Using the principle of synthesis of arts in a performance, artists of theatrical performance, whose centre is the actor's body, seek to "turn the body" to a person. Above all, Marina Abramovich, a world-famous expert, is a Serbian performer. She built the Institute of Performance and explores the relationship between the artist and the audience, the limits of the body and the possibilities of the mind.

Given the above, we arrive at the following conclusions. In art, it is necessary to observe the transformation of the paradigms of understanding human corporeality in particular. In different epochs, their view of human corporeality was formed. Of particular importance is corporeality in the twenty-first century. The question of how the version of a modernist version is transformed is actualized in contemporary philosophical concepts. The theatre, along with philosophy, acutely feels the time and responds to it, in its own way experiencing changes in the form and means of expressiveness.

The philosophy of corporeality has implemented itself in new codes, among which is the code of performance. This phenomenon of the postdramatic theatre emerged as an attempt to focus on the human body.

Key words: philosophical code, corporeality, performance, postdramatic theatre.

Сучасний філософський дискурс навколо тілесності є надзвичайно популярним. Збагаченню його проблематики сприяли активні дослідження філософів, антропологів, психологів, режисерів театру та кіно. Гостро відчуваючи час і реагуючи на нього, мистецтво по-своєму переживає зміни у формі та засобах виразності. Однією з таких форм є перфоманс – форма сучасного мистецтва, що сприяє розгляду й аналізу людської тілесності. Отже, говорячи про перфоманс, ми тим самим розкриваємо культурно-філософський код нової версії людини.

Перфоманс досліджували й продовжують вивчати і театрознавці, і науковці в усьому світі: Н. Абалакова, Е. Барба, Р. Брайдотті, Г. Баткок, А. Грабовські, Р. Краусс, Ф. Лейбовісі, Х.-Т. Леманн, Р. Нікас, В. Савчук, О. Сорокіна, Дж. Тьорнер, Е. Фішер-Ліхте.

Метою нашого дослідження є аналіз перфомансу на засадах філософії тілесності.

Парадигми розуміння людської тілесності зазнали певної трансформації в історичному контексті. У різні епохи формувався свій погляд на людську тілесність, але збільшення уваги до неї відбулося в епоху Модерну. Епоха Модерну – час формування індустріального середовища, промислового комплексу світового масштабу зі своїми правилами, нормами й метафорами. Людина ж зі своєю тілесністю стає потужним складником механічної системи. Водночас розвивається ідея індивідуальності, егоцентризму, розгортається прапор антропоцентризму. Взаємозумовленість внутрішнього й зовнішнього в людині, збереження індивідуальності, що є шляхом до самоідентичності, неповторність і унікальність – усе це свідчить про феномен розвитку індивідуальної тілесності. Отже, стає

зрозумілим, чому мистецтво, зокрема перфоманс, активно вивчає людину цієї доби й людська тілесність опинилася в центрі уваги світового театрального процесу. Монографія Ольги Гомілко «Метафізика тілесності» присвячена вивченню тілесності в ХХ ст. Дослідниця зазначає: «Людське тіло вийшло на авансцену культури, почало заявляти про себе як про повноправного партнера сучасного дискурсу й навіть більше – претендувати на ключові позиції в ньому. І як результат – велика популярність проблеми тілесності в сучасній культурі» [3, с. 129].

Щоб цілком розкрити феномен перфомансу, необхідно згадати, що предтечею його появи стали зміни в театральному процесі як такому. У другій половині ХХ ст. виникає новий вид театру – постдраматичний театр, який ставить під сумнів драматичний текст як основу вистави. Замість фабули в постдраматичному театрі – дійство, діяння. Воно не підпорядковується жодній логіці. І замість цілісного героя, що має психологічну мотивацію, в якому можна впізнати себе, – постать з фрагментів, дії якої нічим не зумовлені. З'являється автономія актора, що має центральне значення. Актор більше не перевтілюється, а виставляє свою тілесність напоказ.

Починаючи з 60-х рр. минулого століття, у театральних виставах і перфомансах художники експериментують з різними способами використання тіла. Їх експерименти привертати увагу до матеріальності тіла, продовжували розвивати ідеї історичного авангарду. «Відмінність полягає в тому, що вони <художники> не розглядають тіло як матеріал, який можна цілком контролювати, надаючи йому потрібної форми, а виходять з двоїстого характеру тіла як плоті («бути тілом») і семіотичного тіла («мати тіло»). Ключову роль у цих експериментах відіграє тілесне буття актора-перформера. Тим самим вони дають змогу знову скористатися поняттям втілення, наповнивши його, однак, абсолютно новим змістом» [12, с. 149].

Постдраматичний театр часто презентує себе як «самодостатню тілесність», що виставляється напоказ у своїй інтенсивності, жестуальних можливостях, у наявності власної «аури», так само як і в спеціальних зовнішніх і внутрішніх фізичних напруженнях. Як пише Х.-Т. Леман, «постдраматичний театр <...> рухається до крайньої тілесності, тіло в ньому абсолютизується. <...> воно присвоює собі всі інші дискурси. <...> оскільки тіло не демонструє нічого, крім самого себе, то перехід від тіла, яке щось значить, до тіла, позбавленого значущості жесту, раптом показує нам тіло, до крайності

заряджене змістом, що зачіпає нинішнє існування суспільства» [7, с. 156].

Структураліст Мішель Фуко в контексті «нинішнього існування суспільства» наголошує на практиці конструювання тілесності владою. На його думку, «специфіка розуміння влади полягає в тому, що вона виявляє себе як влада наукових дискурсів над свідомістю людини. Тобто «знання», що здобуває наука, як таке є відносним і тому нав'язується людині у вигляді безапеляційного авторитету. А це змушує людину думати вже готовими поняттями й уявленнями, сформованими задалегідь» [13, с. 122]. Перфоманс означає зворотну реакцію суб'єкта на нав'язану йому тілесну матеріальність. Через перфоманс демонструється активність суб'єкта, маніфестація його гендерної ідентичності. Перфоманс виникає як спроба подолання масової думки.

Звернемося до поняття *перфомансу*. Перфоманс (англ. *performance* – виконання, видовище, виступ) – форма сучасного мистецтва, в якій твір становлять дії художника або групи у визначеному місці й у певний час. Як перфоманс можна розглядати будь-яку ситуацію, що охоплює чотири базові елементи: час, місце, тіло художника й взаємини художника з глядачем [7, с. 13].

Однією з перших цей процес розпочала німецька танцівниця Піна Бауш. Тілесність у її виставах заворожує. «Менш за все я цікавлюся тим, як люди рухаються, – зауважує Піна, – мені цікаво, що їх рухає» [2, с. 35]. У своїх роботах П. Бауш не досліджує хореографію руху, вона вивчає рух людських емоцій, шукає емоції самого руху, стаючи провідником між глядачем і своїми акторами. Щоб емоції руху були дійсно природними, вони не повинні бути вторинними, тобто відтворюватися. Краще, якщо вони будуть належати їх виконавцю – тоді виникає безпосередня передача досвіду. Чи тіло керує емоціями, чи емоції тілом – вони виявляються єдині. Як твердив Б. Спіноза, «душа й тіло складають одну й ту саму річ», яка в одному випадку є атрибутом мислення, а в іншому – атрибутом-протяжністю. «Звідси й виникає те, що порядок або зв'язок речей один і той же, незалежно від того, чи буде природа репрезентуватися під другим атрибутом або під першим, і відповідно порядок активних і пасивних станів нашого тіла за своєю природою сумісний з порядком активних і пасивних станів душі» [11, с. 62].

Використовуючи принцип синтезу мистецтв у перфомативному театральному дійстві, центром якого є тіло актора, художники прагнуть «повернути тіло» людині. Над цим працює всесвітньовідома Марина Абрамович – сербський

перформер. Вона вибудувала інститут перфомансу й досліджує відносини між художником і аудиторією, межами тіла й можливостями розуму. Перфоманс – це філософський код особливого роду, що руйнує суспільні стереотипи, це новий погляд на світ, на події, на різні сторони людського життя під незвичним кутом. Це експеримент. Саме такі експерименти робить М. Абрамович. Наприклад, перфоманс «Ритм 0»: у залі 72 предмети, які дозволяється використовувати глядачам на свій розсуд щодо художниці, яка залишалася нерухомою впродовж 6 годин. Деякі з речей несли задоволення, інші – біль і каліцтва, а деякі, зокрема такі, як ніж чи заряджений пістолет, були навіть небезпечними для життя. Спочатку публіка поводитися досить доброзичливо, але, відчувши владу у своїх руках, потроху почала діяти агресивніше: глядачі різали одяг М. Абрамович, встромляли шипи троянди в живіт, один узяв пістолет і прицілився в голову, але інший забрав зброю [10].

Ще один експеримент – перфоманс «Енергія спокою». Упродовж декількох хвилин М. Абрамович тримала лук, а її партнер Улай – стрілу, натягнуту й націлену прямо в серце Марини. У цей час динаміки транслювали ритм сердець, прискорене дихання художників. Будь-який необережний рух Улая або Марини – і експеримент міг закінчитися фатально. Розробляючи свій метод, М. Абрамович прагне повернути людині відчуття її власного тіла й встановити гармонію між тілом, емоцією та думкою. Одним з завдань її методу є *slow walk*: потрібно максимально повільною ходою пройти певну велику відстань. У житті ми прискорюємо свій рух, живемо в швидкому ритмі. Але тут потрібно відчутти кожен крок. Змусити діяти певний механізм, який запускає все в зворотний бік. У знаменитій притчі «Чайка на ім'я Джонатан Лівінгстон» Річард Бах писав: «Усе ваше тіло – від кінчика одного крила до кінчика іншого є, власне, думкою, втіленою у формі, доступній вашому зору. Розірвавши пута, що сковують вашу думку, ви розірвете й пута, що сковують ваші тіла» [1, с. 26].

Самобутній і скандальний сучасний бельгійський художник, скульптор, режисер, сценарист Ян Фабр створює перфоманс «Гора Олімп», що триває 24 години. Упродовж 24 годин на сцені панує тілесність у всіх можливих проявах: актори або зовсім голі, або прикриваються білими простирадлами, не дуже переймаючись тим, щоб прикрити хоча б статеві органи. Справжній авангард сьогодні – це не лише експеримент над глядачем. Це насамперед експеримент над самим собою. А щодо «Гори Олімп», то це перевірка ще

й у прямому, фізичному розумінні. Перформери Я. Фабра біжать до знемоги на місці, стрибають через важкі ланцюги, викрикуючи гасла, вони спритніші від циркових акробатів і витриваліші за олімпійських чемпіонів. Тільки чемпіони біжать до перемоги, а перформери Я. Фабра – до знемоги, доки не впадуть на сцені від втоми. Після того, як опритомніли, вони встають і знову стрибають, біжать, крутять фуєте. Артисти Я. Фабра майже завжди голі й майже завжди готові до сексуальних утіх. Недарма на його Олімпі всім править глумливий Діоніс. «У спогляданні їх сценічних самокатувань наявний катарсичний ефект. У всякому разі, у мене, коли вони падали на підлогу, виникало відчуття, ніби я сама бігла (стрибала, танцювала) разом з ними», – пише театральний критик Марина Давидова [6]. У цьому і є феномен і філософський код перфомансу.

Однак про такий же ефект говорили й видатні театральні діячі минулого. Наприклад, у Вс. Мейєрхольда натрапляємо на таке: «Специфічна матеріальність пластичного й рухомого тіла актора безпосередньо впливає на тіло глядача, «заражаючи», тобто збуджуючи, його. Це, втім, аж ніяк не виключає можливості змістоутворення. Навпаки, привернення уваги до матеріалу акторського тіла дає змогу глядачеві на основі сприйнятого створити абсолютно нові значення, стати творцем нового сенсу» [9, с. 43]. Подібне твердження висловив Михайло Ямпольський у праці «Демон і лабіринт» [14], наголосивши на тому, що простір навколо нас розкреслений маршрутами, які утворюють лабіринт. Тіло, рухаючись у цьому лабіринті, трансформується, прилаштовуючись до нових обставин простору. Тіло набуває нової форми, проте не полишає старої, яка стає ніби тінню, двійником, демоном. Проте буває, що демон лабіринту не з'являється на екрані чи сцені, і тоді сам глядач перетворюється на демона. Саме він має увійти у простір видовища, перетворити його на місце своєї присутності, щоб на власному тілі відчуті міметично гру сил.

Тотальна революція Я. Фабра – у нескінченному щоденному звільненні від пут. Зокрема й від пут нової свободи, нових кліше, нових зручних схем, нових гасел і слоганів. Дивлячись на те, як актори 30 хвилин стрибають навіть не через скакалку, а через залізні ланцюги, спадає на думку термін, уведений французьким поетом і драматургом А. Арто, – «*corps sans organes*» (тіло без органів). Митець розвивав ідеї нового театру: людське тіло (насамперед акторське) повинно виражати себе в рухах, які не залежали б від організації органів, були б не органічними й не органоміподібними, а такими, що створюються: «Усе, що ми робимо,

відбувається як таке, без допомоги якого-небудь органу, будь-який орган – паразит...» [4, с. 154]. Ідеї А. Арто підхопили й розвинули Ж. Делез і Ф. Гваттарі. Будь-яке «актуальне» тіло має або «выводить» набір рис, навичок, рухів, афектів тощо. Але в кожного «актуального» тіла є також і «віртуальний» вимір – великий запас потенційних рис, стосунків, афектів, рухів та ін. Це джерело можливостей Ж. Делез і назвав тілом без органів. «Зробити себе “тілом без органів” – означає експериментувати над собою, щоб виводити або активувати такі віртуальні можливості» [4, с. 156].

В одному з інтерв'ю відомий філософ М. Мамардашвілі категорично заперечив можливість відокремлення матеріального від духовного, пояснюючи це тим, що «духовне тілесне. Воно має протяжність, об'єм, що простягається кудись у глибини й широти. Це своєрідне колективне «тіло» історії й людини, що пропонує нам певне середовище з начиння та інструментів душі, будучи антропогенним простором, цілою сферою» [8]. Мистецтво

Список використаних джерел

1. Бах Р. Чайка Джонатан Ливингстон. К.: София, 1998. 127 с.
2. Борзик Р. Пина Бауш. Танцующая нагота. М.: Текст, 2008. 238 с.
3. Гомілко О. Метафізика тілесності: концепт тіла у філософському дискурсі. К.: Наукова думка, 2001. 340 с.
4. Делез Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? М.: Академический Проект, 2000. 261 с.
5. Дольська О. О. Філософія сучасного суспільства: навч.-метод. посіб. Харків: Підручник НТУ «ХП», 2012. 180 с.
6. Давыдова М. «Mount Olympus»: революция без конца [Электронный ресурс]. *Colta: электронный блог об искусстве*. Москва, 2015. URL: <http://www.colta.ru/articles/theatre/7903> (02.02.2017).
7. Леманн Х.-Т. Постдраматический театр. М.: ABCdesign, 2013. 312 с.
8. Мамардашвили М. Осмелиться быть (интервью) [Электронный ресурс]. *Портал 21*. URL: http://portal21.ru/news/we_recommend.php?ELEMENT_ID=1087 (02.02.2017).
9. Мейерхольд Вс. Актер будущего и биомеханика. *Статьи. Письма. Речи. В 2-х т.* М.: Искусство, 1968. Т. 2. 611 с.
10. Пять лучших перформансов Марины Абрамович [Электронный ресурс]. *Styleinsider: Арт, искусство*. 12.03.2015. URL: <http://styleinsider.com.ua/2015/03/5-luchshih-performansov-mariny-abramovich/> (02.02.2017).
11. Спиноза Б. Этика. *Избранные произведения: в 2 т.* М.: Государственное издательство политической литературы, 1957. Т. 1. 631 с.
12. Фишер-Лихте Э. Эстетика перформативности. М.: Play&Play: Канон-плюс, 2015. 375 с.

перформансу апелює як до тілесності, так і до духу людини.

З огляду на викладене вище, доходимо таких висновків. Можна спостерегти трансформацію парадигм розуміння людської тілесності, зокрема у мистецтві. У різні епохи формувався свій погляд на людську тілесність. Особливого значення набуває тілесність у XXI ст. Питання про те, як трансформується версія людини модерну, актуалізується в сучасних філософських концепціях. Театр, паралельно з філософією, гостро відчуває час і реагує на нього, по-своєму переживаючи зміни у формі та засобах виразності. Філософія тілесності реалізувала себе в нових кодах, серед яких – код перформансу. Це явище постдраматичного театру постало як спроба загострити увагу на людському тілі. Тіло стає матеріалом театру. Перформанс розгортає цей матеріал, сам стаючи кодом. Отже, можемо твердити, що код перформансу, ґрунтуючись на філософії тілесного, починає активно реалізовуватися в усьому світі.

References

1. Bakh, R. (1998). Chaika Dzhonatan Livingston. Kyiv: Sofia [in Russian].
2. Borzik, R. (2008). Pina Baush. Tantsuiushchaiia nagota. Moscow: Tekst [in Russian].
3. Homilko, O. (2001). Metafizyka tilesnosti: kontsept tila u filisifs'komu dyskursi. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
4. Deleuze, G., Guattari, F. (2000). Chto takoe filosofiiia? Moscow: Akademicheskii proekt [in Russian].
5. Dol's'ka, O. O. (2012). Filosofiiia suchasnoho suspil'stva: navch.-metod. posib. Kharkiv: Pidruchnyk NTU "KHPI" [in Ukrainian].
6. Davydova, M. (2015). "Mount Olympus": revolutsiia bez kotsa. Colta: elektronnyi blog ob iskusstve. Moscow. URL: <http://www.colta.ru/articles/theatre/7903> [in Russian].
7. Lehmann, H.-T. (2013). Postdramaticheskii teatr. Moscow: ABCdesign [in Russian].
8. Mamardashvili, M. Osmelit'sia byt' (interviu). *Portal 21*. URL: http://portal21.ru/news/we_recommend.php?ELEMENT_ID=1087 [in Russian].
9. Meyhold, V. (1968). Akter budushchego i biomelhanika. *Stat'i. Pis'ma. Rechi*. (Vols. 1-2; Vol. 2). Moscow: Iskusstvo [in Russian].
10. Piat' luchshykh prformansov Mariny Abramovich. *Styleinsider. Rubrika: Art, iskusstvo*. URL: <http://styleinsider.com.ua/2015/03/5-luchshih-performansov-mariny-abramovich/> [in Russian].
11. Spinoza, B. (1957). Etika. Izbrannyye proizvedeniia (Vols. 1-2; Vol. 1). Moscow: Gosudarstvennoie izfatel'stvo politicheskoi literatury [in Russian].
12. Fischer-Lichte, E. (2015). Estetika performativnosti. Moscow: Play&Play: Kanon-plus [in Russian].
13. Foucault, M. (1996). Volia k istine: po tu storonu znaniia, vlasti i seksual'nosti. Raboty raznykh let. Moscow: Kastal' [in Russian].

13. Фуко М. Воля кистине: по ту сторону знаний, власти и сексуальности. *Работы разных лет*. М.: Касталь, 1996. 448 с.
14. Ямпольский М. Демон и лабиринт (Диаграммы, деформации, мимесис). М.: Новое литературное обозрение, Научное приложение, 1996. Вып. VII. 335 с.
14. Yampol'skii, M. (1996). *Demon i labirint (Diagrammy, deformatsii, mimesis)*. Moscow: Novoie literaturnoie obozreniie, Nauchnoie prilozheniie, *Issue VII* [in Russian].

Відомості про автора:

Бораковська Марія

mariaborakovska@mail.ua

Харківський національний університет мистецтв
імені І. П. Котляревського
пл. Конституції, 11/13, м. Харків,
61003, Україна

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1961>

Надійшла до редакції: 08.02.2017 р.

Прийнята до друку: 24.03.2017 р.

Рецензент:

*доктор філософських наук,
професор Дольська О. О.*

Information about the author:

Borakovs'ka Mariia

mariaborakovska@mail.ua

Kharkiv National Kotlyarevsky
University of Arts
11/13 Konsyuttsii sq., Kharkiv,
61003, Ukraine

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1961>

Received at the editorial office: 08.02.2017.

Accepted for publishing: 24.03.2017.

Reviewer:

*Doctor of Philosophical Sciences,
Professor Dols'ka O. O.*

EUROPEAN IDENTITY IN THE CONTEXT OF NATIONAL IDENTITY

Danguolė Šidlauskienė, Živilė Myru

Marijampolė University of Applied Sciences, Lithuania

Nationalism seems to be back in Europe in the age of the Great Recession. In all EU countries, citizens accuse Europe of intruding in their way of life. European identity seems to be in retreat.

In all countries national attachment is by far stronger than attachment to Europe. Yet, in most countries, the majority of citizens identify with both, which suggests multiple identities as well as an integration of Europe into the pre-existing multiple identification structure of other territorial levels. Yet the second most frequent category consists of those who identify solely with their own country. In contrast, exclusive European attachment is very rare. Dual national and European attachment is clearly fostered by pull-factors, namely support for European democracy, institutions, and politics. Push-factors, in the sense of negative evaluations of these political aspects within one's own country, play a minor role. By contrast, in the case of exclusive identification with Europe, the denial of any national identity is the main push factor.

Thus, a European identity is an important factor for the integration of Europe because it implies that individuals and nations within Europe will subordinate parochial interests to achieve a common good based on the beliefs, values, and norms embodied by the identity. The analysis of the construct of European identity demonstrates that the identity exists and but primarily has a cultural dimension. The existence of a European identity is confirmed by the relatively high percentage of the population reporting that they feel European. It is within the power of the EU to foster the development of European identification via democratic and effective policies.

Key words: *European identity, European Union, national identity, nations, collective trust, support.*

Дангуоле Шидлаускене, Живіле Міру. Європейська ідентичність в контексті національної ідентичності.

Націоналізм, здається, повертається до Європи в епоху Великої рецесії. У всіх країнах ЄС громадяни звинувачують Європу у втручанні у свій спосіб життя. Європейська ідентичність, схоже, відступає.

У всіх країнах національна відданість є набагато сильнішою, ніж прихильність до Європи. Проте у більшості країн переважна більшість громадян ідентифікує себе і з власною країною, і з Європою, що передбачає декілька ідентичностей, а також інтеграцію Європи до структури багаторівневої ідентифікації інших територіальних рівнів. Проте друга за частотністю категорія складається з тих, хто ідентифікує себе виключно зі своєю країною. І навпаки, виняткова прихильність до Європи є дуже рідкісним явищем. Подвійній відданості як нації, так і Європі сприяють такі фактори, як підтримка європейської демократії, інститутів та політики. Рушійні фактори, в сенсі негативних оцінок цих політичних аспектів у своїй власній країні, відіграють незначну роль. І навпаки, у випадку ексклюзивної ідентифікації з Європою відмова від будь-якої національної ідентичності є основним рушійним фактором.

Отже, влада ЄС здатна сприяти розвитку європейської ідентифікації через ефективну демократичну політику.

Ключові слова: *європейська ідентичність, Європейський Союз, національна ідентичність, нації, колективна довіра, підтримка.*

Дангуоле Шидлаускене, Живіле Міру. Европейская идентичность в контексте национальной идентичности.

Национализм, кажется, возвращается в Европу в эпоху Великой рецессии. Во всех странах ЕС граждане обвиняют Европу во вмешательстве в свой образ жизни. Европейская идентичность, похоже, отступает.

Во всех странах национальная преданность намного сильнее, чем приверженность Европе. Тем не менее, в большинстве стран подавляющее большинство граждан идентифицирует себя и со своей страной, и с Европой, предусматривая несколько идентичностей, а также интеграцию Европы в структуру многоуровневой идентификации других территориальных уровней. Однако вторая по частотности категория состоит из тех, кто идентифицирует себя исключительно со своей страной. И наоборот, исключительная приверженность Европе является очень редким явлением. Двойной преданности как нации, так и Европе способствуют такие факторы, как поддержка европейской демократии, институтов и политики. Движущие факторы, в смысле негативных оценок этих политических аспектов в своей собственной стране, играют незначительную роль.

И наоборот, в случае эксклюзивной идентификации с Европой отказ от любой национальной идентичности является основным движущим фактором.

Таким образом, в силах власти ЕС содействовать развитию европейской идентификации через эффективную демократическую политику.

Ключевые слова: *европейская идентичность, Европейский Союз, национальная идентичность, нации, коллективная доверие, поддержка.*

What is European Identity?

The development of a European identity in which individuals residing in Europe consider the European Union (EU) as identical to their political, social, cultural, and economic norms and values is critical for the long-term integration of the EU.

The concept of European identity has multiple meanings depending on the specific type of discourse in which it is discussed. In general, the concept refers to the sense of personal identification with Europe and with the EU as the institutional embodiment of European norms, values and beliefs.

The concept of European identity raises two fundamental issues relevant to the EU integration process. The first issue involves the existence of a European identity that transcends the identity of individuals based on more local factors such as national identity or culture group identity. The second issue considers the effect, if any, of European integration for strengthening the development of a European identity [3].

European identity exists that depends on cultural variables related to political culture, common heritage, and common traditions. The analysis also suggests that a European identity remains subordinate to national identity in situations in which the two identities are in conflict, which may create a barrier for integration in the European Union.

As the European community has enlarged and the integration process has reached a deeper level, the progress in European unification is increasingly susceptible to swings in public mood. The growing relevance of public opinion becomes dramatically apparent by the fact that numerous EU projects have been rejected by popular vote: the Maastricht Treaty in Denmark (1992), the accession of Norway (1972, 1994), the Nice Treaty in Ireland (2001), the introduction of the euro in Sweden (2003), the European Constitutional Treaty in France and the Netherlands (2005) and the Lisbon Treaty in Ireland (2008) [7].

There are four main theoretical concepts of European identity:

– *European identity and identification* with Europe. Identity has an individual component of active choice coupled with a collective component where individuals orient themselves to one or more aggregate groups or collectivities. The collectivities to which one orients depend upon context and can be multiple, so it is more accurate to speak of a *mosaic* of situation-specific identity rather than identities being nested one within another. Although few people may have a primary identity as ‘European’, such an identity can become salient in specific contexts.

– *Europeanisation* refers to a hypothesized trend towards national institutions and nationally-based fields of activity or perspectives being supplanted by institutions or fields at the European level. The validity of the concept can be questioned since Europeanisation in reality may be only a peripheral variant of a larger trend of *globalisation*.

– *Transnationalism* is contrasted to permanent migration and refers to ‘cross-border’ living where, thanks to modern infrastructure, a person can maintain a social existence both in their current country of residence and their country of origin.

– *Cosmopolitanism* refers to actively seeking out and appreciating contact with other cultures and

hence coincides with perceived European values of tolerance and equality.

Nine conceptually-distinct dimensions for the expression of European identity are used to structure the presentation of the research projects with the review of each project being placed under the heading of one or more of these dimensions [1]:

– *Multiple social identities and biographical identity;*

– *Transnational intimate relationships;*

– *Collective action;*

– *Standardization and regulation;*

– *Cultural production;*

– *Intercultural translation;*

– *Inclusion/Exclusion;*

– *Structural conditions and opportunity structures;*

– *The public sphere and state-regulated institutions.*

European identity is also influenced by information individuals obtain about the nature of similarities with other Europeans or the legitimacy of the political unit claiming to be a manifestation of European identity. In this general framework, the two primary elements or variables affecting European identity are civic or political and cultural. Economic considerations can be subsumed in the political element because many political decisions have economic consequences. The cultural element can include social factors such as class or age as well as religious and ideological considerations [6].

The cultural element or variable related to European identity involves the cultural and social factors that influence the development of a common identity. Europeans share many common cultural elements including a common history, and common musical and literary achievements.

Modern Europeans also share common political cultural values and ideas such as concepts of the modern nation state, democracy, human rights, individualism, and separation of church and state. These political cultural values are normative and create an expectation that national and supranational institutions will adhere to the principles embedded in these values. Thus, Europeans have a common cultural basis for defining themselves as a group and for defining cultures existing outside of Europe as non-European. At the same time, many cultural elements exist in Europe creating differences among groups including different ethnic groups with separate cultures, the use of multiple languages, and historical enmities between groups. Religious differences also exist between Latin and Orthodox Christianity and between Christians and Muslims living in Europe. The values and norms based on factors such as ethnicity or religion are substantive and have to be considered as important variables affecting the development of a European identity [1].

The analysis of the construct of European identity demonstrates that the identity exists and but primarily has a cultural dimension. The existence of a European identity is confirmed by the relatively high percentage of the population reporting that they feel European. The cultural dimensions of European identity appear consist of political cultural elements such as shared democratic values and traditional cultural elements such as common history and traditions. Despite this evidence, however, the analysis showed that the prevalence and understanding of the meaning of European identity had substantial theoretical and practical variations. Some individuals believe that European identity springs from a shared political culture emphasizing democratic norms and values.

The analysis also suggests that European identity is an evolving concept that is responding to the political, economic, and cultural interaction between individual nations and the policies and institutions of the EU. At the current time, a European identity exists but is not as robust as the national identities of the residents of the individual member states. The trend, however, is toward the gradual formation of a European identity shared by all residents of Europe, with the specific elements of the identity likely to focus on common elements of the shared political culture.

National identity. National identity is very complicated and multi-dimensional matter. For this reason every researcher defines and explains this concept by emphasizing its different perspectives. For instance, Breuilly underlines the exclusive character of the national identity by regarding the relations between culture and nationalism distinguishing the nations from each other. On the other hand, Kymlicka refers to the civic nationalism by aiming to pinpoint its inclusive character by respecting the cultural differences. According to Gilroy national identity is a melting pot which has the assimilating character by depending on the notions of citizenship and patriotism. Anderson asserts that national identity is imagined and constructed. Rutherford claims that national identity depends on the uniformity, cultural community and common culture. Calhoun seeks the way to link the national identity to the theory of democracy by means of post-national social formations. Güvenç finds the origins of national identity in the national culture which will be obtained by the socialization processes. Yurdusev establishes a correlation between the national identity and state and he claims that national identity is the yield of nation-building and national ideology. Connor and Smith emphasizes the primordial character of national identity and they use the word 'primordial' in the meaning of its backward looking character seeking the myth of national origin. As a contrary, Bradshaw says that the national

identity has a forward-looking character and this identity emerges with the politicisation of an ethnic group looking to the future destiny by sharing the same soil of the homeland.

National identity is always a shifting, unsettled complex of historical struggles and experiences that are cross-fertilized, produced, and translated through a variety of cultures [4].

The difference between European and national belonging that we adopt in our work was developed starting with the 1970s, representing for a long time an *a priori* in European studies and research surveys. However, this does not mean that what we qualify as a "European identity" develops in the same manner and on the same pattern as national identity but rather that the model we are presently heading to is more complex since it articulates the persistence of national identities and the development of another form of attachment, more individualistic towards the European Union.

Adrian Favell is one of the authors who adopt a more radical position concerning the difficulties encountered when trying to approach the concept of European identity with qualitative methods. Favell suggests renouncing to understand the development of European identity as legitimating the European project: *only their behavior and the manner in which Europeans will assume their own rights and obligations conferred by integration, will strengthen the European Union*. Despite the age of political declarations referring to European identity, sociological analysis of the identification process of European citizens with the European political entity will not be truly realized as beginning with the 2000s. Quantitative analyzes produced then numerous writings discussing the affective dimension—as opposed to the one based on utilitarian consideration—of the attitudes regarding integration. For example, an article by author Céline Bellot, reflects the manner how works converge both in terms of results (multidimensionality of these attitudes, social variables persistence and the importance of national context, identification with Europe maintaining strong ties and complex national identification) and on their limits. Moreover, in the last decade, the all European Commission reports devoted to citizens' views on Europe (Eurobarometer) include a part entitled *European Identity*, taking evidence of the percentage of Union's citizens qualifying themselves as Europeans [2].

Conclusions

1. A European identity is an important factor for the integration of Europe because it implies that individuals and nations within Europe will subordinate parochial interests to achieve a common good based on the beliefs, values, and norms embodied by the identity.

2. The analysis of the construct of European identity demonstrates that the identity exists and but primarily has a cultural dimension. The existence of a European identity is confirmed by the relatively high percentage of the population reporting that they feel European.

3. National identity is always a shifting, unsettled complex of historical struggles and

Sources used

1. European Commission. The Development of European Identity/ Identities: Unfinished Business Directorate-General for Research and Innovation Socio-economic Sciences and Humanities, 2012.
2. Favell A. European identity and European citizenship in three "Eurocities": A sociological approach to the European Union in *Politique européenne*, Paris: L'Harmattan, 2010.
3. Gvozden V. Some Remarks on the Relationship between European Identity and the European Union. In K. Hanshew (Ed.) *EU=Europe? Euroskepticism and European Identity*. Munchen: Forost, 2008.
4. Hüsamettin İ., Feyzullah Ünal. The Construction of National Identity in Modern Times: Theoretical Perspective. *International Journal of Humanities and Social Science* Vol. 3 No. 11, 2013.
5. Westle B., Segatti P. 5 European Identity in the Context of National Identity: Questions of Identity in Sixteen European Countries in the Wake of the Financial Crisis 9780198732907, 2016.
6. Internetinė prieiga: https://www.fhdortmund.de/de/fb/9/publikationen/impect/i5_art2_bellow.pdf (žiūrėta 2017 06 07).
7. Internetinė prieiga: https://books.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=veB7y1GoXgC&oi=fnd&pg=PA27&dq=Thomassen+,2009%3B+Fuchs+and+Klingemann+2011+european+identity&ots=pBge_WF1&sig=8YM8Oh77txXZnFT6pyZGUDP767s&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (žiūrėta 2017 06 08).

Відомості про авторів:

Дангуоле Шидлаускене

danguole.sidlauskienė@mkolegija.lt

Живіле Міру

zivile.myru@mkolegija.lt

Маріямпольський університет прикладних наук,
Маріямполь, Литва

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1962>

Надійшла до редакції: 02.06.2017.

Прийнята до друку: 28.06.2017.

Рецензент:

доктор філософських наук,
професор Воронкова В. Г.

experiences that are cross-fertilized, produced, and translated through a variety of cultures.

4. Dual national and European attachment is clearly fostered by pull-factors, namely support for European democracy, institutions, and politics. Push-factors, in the sense of negative evaluations of these political aspects within one's own country, play a minor role.

References

1. European Commission (2012). The Development of European Identity/ Identities: Unfinished Business Directorate-General for Research and Innovation Socio-economic Sciences and Humanities.
2. Favell, A. (2010). European identity and European citizenship in three "Eurocities": A sociological approach to the European Union in *Politique européenne*, Paris: L'Harmattan.
3. Gvozden, V. (2008). Some Remarks on the Relationship between European Identity and the European Union. In K. Hanshew (Ed.) *EU=Europe? Euroskepticism and European Identity*. Munchen: Forost.
4. Hüsamettin, İ., Feyzullah, Ünal (2013). The Construction of National Identity in Modern Times: Theoretical Perspective. *International Journal of Humanities and Social Science*. Vol. 3, No. 11.
5. Westle, B., Segatti, P. (2016). 5 European Identity in the Context of National Identity: Questions of Identity in Sixteen European Countries in the Wake of the Financial Crisis.
6. Internetinė prieiga. URL: https://www.fhdortmund.de/de/fb/9/publikationen/impect/i5_art2_bellow.pdf (žiūrėta 2017.06.07.) [in Lithuanian].
7. Internetinė prieiga: https://books.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=veB7y1GoXgC&oi=fnd&pg=PA27&dq=Thomassen+,2009%3B+Fuchs+and+Klingemann+2011+european+identity&ots=pBge_WF1&sig=8YM8Oh77txXZnFT6pyZGUDP767s&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (žiūrėta 2017 06 08).

Information about the authors:

Danguolė Šidlauskienė

danguole.sidlauskienė@mkolegija.lt

Živilė Myru

zivile.myru@mkolegija.lt

Marijampolė University of Applied Sciences
Marijampolė, Lithuania

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1962>

Received at the editorial office: 02.06.2017.

Accepted for publishing: 28.06.2017.

Reviewer:

Doctor of Philosophical Sciences,
Professor Voronkova V. H.

ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ НАУКИ Й КУЛЬТУРИ

УДК 111.12:130.2

ПРОБЛЕМА ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ САМОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Ольга Городыская

Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт»

Поднята проблема человеческой самости в современном мире. Актуализирован вопрос о само(о)сознании человеческой самости в условиях полифоничности тех культурных форм, которые эту самость формируют. Обозначены возможные пути само(о)сознания человека и формирования уникальной человеческой самости. Проведены параллели между человеком современным и человеком традиционного типа в ситуации пограничья. Обоснована актуальность понимания человека как сопротивляющейся человеческой самости в состоянии постоянного становления.

Ключевые слова: человек, самость, культура, человек-зверь, пограничье.

Городиська Ольга. Проблема людської самості в сучасному світі.

Порушено проблему людської самості в сучасному світі. Актуалізовано питання про самосвідомість та самоусвідомлення людської самості в умовах поліфонічності тих культурних форм, які цю самість формують. Окреслено можливі шляхи самоусвідомлення людини й формування унікальної людської самості. Проведено паралелі між людиною сучасною та людиною традиційного типу в ситуації пограниччя. Обґрунтовано актуальність розуміння людини як людської самості, що чинить спротив у стані постійного становлення.

Ключові слова: людина, самість, культура, людина-звір, пограниччя.

Horodys'ka Olha. The problem of human self in the modern world.

The article addresses to the problem of human selfness in modern world. The author finds out the possible ways of the human self-consciousness and the unique human selfness formation. Also there was used the element of comparative approach to show the similarities between modern human and the traditional one put in the frontier area. M. Foucault's philosophy was accepted as the theoretical basis of the research as well. The interpretation of human as the resistant human selfness in the permanent becoming state is grounded as topical.

Thus, human is the cultural and symbolic creature cognizing himself in cultural forms. These symbolic forms we call knowledge are the basis of all transformations human makes. Nevertheless, the defining knowledge about human as the unique one was not received yet. The essential human features cannot be reduced to the purely rational meaning; moreover the rational knowledge about it also depends on the human practice so it seems to be problematic. It means that human as a subject of transformative activity is produced by someone else, and any discourse would always tend to rationalization. That is why, to acquire his selfness human has to escape into the areas which are free of rational thought.

It is obvious that modern world striving for ordering and normalization causes in human the refutation of a great number of things even if those things guarantee long comfortable wealthy life because the price is the lost unique independent selfness which is the basis of the future mankind development. For saving the selfness human has also to refuse the certain technical achievements though often those techniques ensure the producing of human essentially. So, the only way for human to come true is to realize himself in the frontier area without any rational control. We may find a number of samples in modern culture which sometimes are even not human but they define the possible ways of human becoming.

Key words: human, selfness, culture, human-beast, frontier.

Человек в современном мире оказался перед серьезной проблемой в само(о)сознании: быстро меняющаяся реальность, значительное усиление технического элемента, даже зависимость от него, и, как следствие, ускорение трансформации человеческой жизни под влиянием техногенных факторов, – все это не позволяет сформировать полноценный образ человека, его перспективы и возможности все больше расширяются и одновременно расплываются. То, что не было осмыслено

в предшествующие периоды философии, постепенно становится почти принципиально невозможным, и понимание человеческого оказывается перед перспективой негативного определения, становится проще говорить о том, чем человек не является, чем о том, что он такое, кто он такой.

В личном плане ситуация оказывается не менее драматичной, и особую остроту приобретает сейчас само(о)сознание человеческой самости в силу крайней

полифоничности тех культурных форм, которые эту самость формируют. Именно попытка обозначить контуры человеческой самости в современном мире являются целью данного исследования. Однако в статье используется также сравнительный подход, одной из задач является обозначение параллелей между человеком современным и человеком традиционного типа в ситуации пограничья. На основании этого анализа обосновывается понимание человека как сопротивляющейся человеческой самости в состоянии постоянного становления.

Проблема самости в философии не нова, хотя в полной мере не изучена. Первыми, кто обозначил проблему самости, были М. Хайдеггер и К. Г. Юнг. Однако в данной статье самость проблематизируется в контексте современности, поэтому основной акцент делается на интерпретации проблемы человека в философии М. Фуко, который попытался охватить те аспекты человеческой жизни, которые принципиально не поддаются чисто рациональному пониманию, но именно они, пограничные области, формируют специфику человеческой самости сейчас. Среди авторов, изучавших работы Фуко, можно назвать Ж. Делёза, Ю. Хабермаса, Э. Эванса, А. Купера, В. Декомба, а также Н. Автономову, Б. Маркова, С. Табачникову, А. Дьякова и др.

Будучи культурно-символическим существом, человек осознает себя в формах культуры, его знание о себе и все трансформации мира, основанные на этом знании, базируются на понимании того, чем является человек, каковы его сущностные характеристики. Здесь следует учесть, что человек как субъект мысли и деятельности долгое время был производимым практиками, которые имели чаще всего властный характер, были зависимы от доминирующего дискурса, даже более – от целей, которые ставились этим самым дискурсом. После краха проекта Модерна человек остался в поле осуществления множества возможных смыслов, однако все эти смыслы также оказались производными от различных дискурсивных источников, т. е. от различных властных отношений. Значит, субъекту снова приходится становиться производным, а значит пассивным в процессе само(о)сознания, его истинное «Я» остается неизвестным, неопределимым, его осуществление как уникальной самости остается все так же под вопросом. В такой ситуации необходимо понимать, что всякий дискурс по форме всегда будет тяготеть к рациональности, и чтобы состояться, человек всегда будет вынужден уходить в те области, где

рациональность будет в значительной мере бессильна.

Очень показателен в этом смысле пример отношений такого явления, как безумие, с властным рациональным дискурсом, который не только пытался подавлять всякое проявление безумия, но и в значительной степени продуцировал его. Как указывал М. Фуко, выделение психиатрических заболеваний в особый класс представляло собой более позднюю надстройку, призванную скрыть механику властных технологий в мире человеческой души, на которую была направлена постоянная экспансия власти. Представления о безумии обладали важным конституирующим значением для самого разума, который принимался как знак антропологического норматива. Следует подчеркнуть, что безумие оказывалось в таком случае лишь маркером для обозначения уникальности и плохой контролируемости всякого проявления человеческой самости, человеческого вообще, – именно поэтому данная работа Фуко всегда выглядела радикальной. Фактически само(о)сознание человека выходит здесь в «немыслимое». Представление о безумии не может опираться на эмпирический материал, поскольку в истории культуры оно никогда не проявляло себя в чистом виде, без опосредующих описаний, т. е. безумие всегда говорит с нами лишь языком разума. Таким образом, речь может идти лишь о внешнем по отношению к безумию волевом акте, реализованном при разграничении нормы и аномалии в мире культуры. При этом всегда нужно понимать, что нормой будет полагаться то, что известно и в значительной степени подконтрольно, а значит, происходит самоограничение человеческой природы, вытеснение всего «немыслимого» с целью оптимизации и упрощения, а также безопасности общества. Следование строгой норме означало бы полное нивелирование человеческой самости и её искусственный, синтетический характер. Общество же, лишённое уникальной самости, обречено на механическое, хоть и сложное по природе, воспроизводство себя без перспектив позитивных трансформаций.

Из всего изложенного следует лишь одно: для реализации возможности осуществления собственной самости человек обязан сопротивляться всему, что представляется ему подавляющим или губительным, даже если оно рационально оправдано. Безусловно, такая мысль не может быть истолкована буквально, ее можно трактовать лишь как призыв к построению своего бытия в форме чистого становления, к чему в итоге и приходит в своих работах М. Фуко.

Говоря о «смерти человека», он подчеркивал разрушение субъекта картезианского типа, суверенного мыслящего индивида. Чистая рациональная мысль не исчерпывает сути человека, даже напротив, – она в значительной мере конструирует его искусственным образом, имманентно тяготея к типизации человеческого. Однако «пока существует человечество, оно будет производить концепты субъективности, а всякая новая форма субъекта будет им сопротивляться» [4, с. 47]. Сопротивление стало основой самости современного человека, что у Фуко нашло выражение в понятии «заботы о себе». Это вынужденная, но во многом единственная стратегия; только сопротивление позволяет постоянно уклоняться от действий всякого властного (читай – рационального) дискурса. Сопротивление предполагает уход в маргинальность, пограничье, где нет определенного контролируемого дискурса. Для субъекта Фуко – это единственный путь, а значит, – принципиальное отсутствие определенностей, постоянное становление, надевание на себя маски другого ради выяснения собственной самости. Современный человек с необходимостью осуществляет само(о)сознание на основе «немыслимого», что не исключает его как источник дальнейшего действия [1, с. 18].

В философии постструктурализма и постмодернизма такое положение человека получило название «номадизм», что можно понимать как «жизнь в бегах» [4, с. 47]. Однако современная ситуация значительно осложняется техническим фактором в становлении субъекта, вынуждая его искать себя не просто в пограничье, но в тех формах, которые, кажется, не могут быть использованы для производства человеческого. Номадизм, безусловно, означает поверхностное течение жизни, однако усиление технического элемента в современной жизни грозит вообще распылением того, что мы называем человеческим.

Причина таких сомнений кроется в истории самого человечества. Традиционный тип общества всегда предполагал наличие определенных представителей, которые не просто имели возможность существовать в области пограничья, это было их основной функцией – нарушать порядок, взрывать космос, проходить через хаос ради нового порядка. Подобная функция – культуuroобразующая, именно разрушение границы, распространение хаоса в упорядоченном мире позволяло традиционным формам утверждаться, сохраняться и с необходимостью обновляться, что, в свою очередь, обеспечивало целостность традиции в целом. При этом следует подчеркнуть, что подобное взрывание упорядоченности – вовсе

не метафора мифологического типа, это вполне реальные практики, которые позднее нашли отражение в нарративных и литературных формах. Весьма показательным примером здесь может служить феномен человека-зверя, очень многообразно проявлявшийся практически во всех традиционных обществах, в том числе европейских. Самыми известными, пожалуй, остаются военные сообщества древних кельтов и германцев, которые в бою превращались в того зверя, который давал им наибольшую силу и выносливость, что обеспечивало победу. Однако нужно помнить также, что все эти войны Одина или Финна, хотя и были крайне необходимым условием космического равновесия, всегда существовали на обочине общинной жизни, они сами были воплощенная опасность, пограничье, которое подпускали настолько близко, чтобы видеть этот предел, но никогда не выходить по другую его сторону [3, с. 109–110].

Исчезновение практик перевоплощения человека в зверя связано с приходом и повсеместным распространением христианства, которое посредством многочисленных властных техник вытесняло все, что обозначалось как языческое, не христианское, т. е. происходила та же рационализация (упорядочение) жизненного пространства европейского общества, которая в дальнейшем была преобразована в рационализацию классической эпохи. Не случайно в то время именно зверю уподоблялся пациент-клиник для душевнобольных, но только это был уже не традиционный образ с важной функцией и глубинным смыслом, а «непонятно устроенное животное, чисто звериное начало, в котором уничтожено все человеческое» [6, с. 158–159].

Время все больше отдаляет от нас подобные практики, они становятся не совсем понятными для нас, особенно если учесть, что многослойные глубинные смыслы подобного поведения могут быть сведены лишь к простому повторению внешней формы. Номадизм современного человека лишен определенной цели, это движение ради движения, становление ради становления. Есть еще одна традиционная фигура, которая символически еще более соотносима, пожалуй, с человеком современным, – трикстер. В значительной степени трикстером являлся упомянутый человек-зверь. При этом следует подчеркнуть, что показателем именно тот тип пограничного существа, который сложился в кельтской традиции, поскольку для этого трикстера характерно слияние с самой границей, бытие, совпавшее с дорогой. Это и есть вечное становление, известная обреченность: всегда

иметь возможность быть другим и никогда при этом не достигать желаемого, ибо смысл не в цели, а в пути [2, с. 67–68].

Очевидное созвучие традиционного способа бытия и характера жизни современного человека лишь подчеркивает полный уход от понимания человека как мыслящего существа и утверждает новую принципиальную позицию – сопротивляющуюся человеческую самость в состоянии постоянного становления. Безусловно, такая «забота о себе» выглядит странно, однако человек сегодня представляет собой настолько обособленное существо, что даже собственное становление для него есть постоянное ускользание, отказ, бегство от всего, что может его ограничить, принудить, сконструировать против его воли. Говоря языком Фуко, путь от просто человека к человеку истинному лежит через человека безумного [6, с. 513]. Это утверждение вполне применимо не только к процессу осмысления человека как предмета научного анализа, но и к частной практике осуществления человеческой самости. Можно вспомнить те образы в современной культуре, которые не просто позволяют человеку разобраться в себе, но и во многом создают для него альтернативные варианты человеческого. Герои массовой культуры сейчас – это люди, которые живут и действуют на границе привычного, парадоксальные персонажи, очень непохожие на «нормальных» людей; либо те, которые имеют сверхспособности или связаны с параллельными реальностями и мирами, те, кто способен стать собой лишь посредством становления чем-то другим.

Вот и граница, которая слилась с человеком. Человек–паук, Человек–летучая мышь, Железный человек, Трансформеры и многие другие, населяющие бесконечные параллельные миры, обрисовывают горизонты человека сегодня. Они вполне человечны, легче воспринимаются и выступают как традиционные образцы для поиска человеком себя, человеческого

в таких образцах больше, чем во многих привычных произведениях об обыденной жизни. Хотя следует отметить, что такие образцы, безусловно, делают акцент на форме, т. е. на поверхностном эффекте. Это означает: чтобы человеческая самость состоялась, необходимо вырывать субъекта у него самого, делать так, чтобы он больше не был самим собой, или чтобы он был совершенно иным, нежели он есть, или чтобы он был приведен к своему уничтожению или к своему взрыванию, к своей диссоциации [5, с. 411]. Проще говоря, разрушается однородный универсум, где всё локальное, частное, интимное, все, что не поддается подчинению и трансформации, было бы вытеснено, подавлено. Именно это частное, нестандартное, ненаучное представляет собой чистую реализацию человеческой самости. В этом смысле не встроиться в систему, прорваться через непрерывность и универсальность к себе чистому – в этом состоит величайшая задача каждого человека.

Таким образом, современная культурная ситуация окончательно уводит человека в поиске себя с дороги простого рационального упорядочения жизни. Если традиционное общество создавало условия для постоянного обновления человеческого в целом, и человек должен был только включиться в этот общий порядок, то теперь наблюдается обратный процесс: общество тяготеет к все большей упорядоченности, упрощению и регламентации жизни, и у человека не остается иного выбора, как только постоянно избегать и сопротивляться давлению того, что он не считает своим. Особенно проблематичным здесь оказывается технический фактор, который все больше проникает во все сферы жизни человека, и сопротивление как жизненная стратегия становится действительно необходимой экзистенциальной задачей для сохранения человеческой самости.

Список використаних джерел

1. Автономова Н. С. Мишель Фуко и его книга «Слова и вещи». Фуко М. *Слова и вещи. Археология гуманитарных наук*. СПб.: А-сэд, 1994. С. 7–27.
2. Городыская О. Н. Фигура трикстера как фундамент само(о)сознания человеческой свободы. *Вісник Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». Тематичний випуск «Філософія»*. 2007. № 4. С. 63–68.
3. Городыская О. Н. Человек-зверь как специфический способ бытия в западноевропейской культуре. *Вісник Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». Тематичний випуск «Філософія»*. 2005. № 50. С. 106–115.

References

1. Avtomova, N. S. (1994). Mishel' Fuko i yego kniga "Slova i veshchi". Fuko M. *Slova i veshchi. Arkheologiya gumanitarnykh nauk* – Foucault M. *Words and Things. Archeology of Humanities*. SPb: A-cad, 7–27 [in Russian].
2. Gorodyskaia, O. N. (2007). Figura trikstera kak fundament samo(o)soznaniia chelovecheskoi svobody. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu "Kharkivs'kyi politekhnichnyi institut". Tematychnyi vypusk "Filosofia"* – *Bulletin of National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute". Thematic issue "Philosophy"*, 4, 63–68 [in Russian].
3. Gorodyskaia, O. N. (2005). Chelovek-zver' kak specyficheskii sposob bytiia v zapadnoevropeiskoi kul'ture. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho*

4. Дьяков А. В. Мишель Фуко: о «смерти человека», о свободе и о «конце философии». *Вестник истории и философии КГУ. Серия «Философия»*. 2008. № 2. С. 45–53.
5. Табачникова С. В. Мишель Фуко: историк настоящего. *Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет*. М.: Касталь, 1996. С. 396–443.
6. Фуко М. История безумия в классическую эпоху. СПб.: Университетская книга, 1997. 576 с.

Відомості про автора:

Городиська Ольга Миколаївна
olgagorod241@gmail.com

Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»
вул. Фрунзе, 21, м. Харків, Харківська обл.
61002, Україна

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1963>

Надійшла до редакції: 05.06.2017 р.

Прийнята до друку: 28.06.2017 р.

Рецензент:

*доктор філософських наук,
професор Дольська О.О.*

- universytetu "Kharkivs'kyi politekhnichniyi institut".
Tematychnyi vypusk "Filosofia" – Bulletin of National
Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute".
Thematic issue "Philosophy", 50, 106–
115 [in Russian].*
4. Diakov, A. V. (2008). Mishel' Fuko: o "smerti cheloveka", o svobode i o "kontse filosofii". *Vestnik istorii i filosofii KGU. Serii "Filosofia" – Bulletin of history and philosophy KGU*, 2, 45–53 [in Russian].
5. Tabachnikova, S. V. (1996). Mishel' Fuko: istorik nastoiashchego. Fuko M. Volia k istine: po tu storonu znaniia, vlasti i seksual'nosti. *Raboty raznykh let – Foucault M. Will to the truth: beyond knowledge, power and sexuality. Works of different years*. Moscow, 396–443 [in Russian].
6. Foucault, M. (1997). *Istoriia bezumiia v klassicheskuiu epokhu*. SPb: Universitetskaiia kniga [in Russian].

Information about the author:

Horodys'ka Olha Mykolaivna
olgagorod241@gmail.com

National Technical University
"Kharkiv Polytechnic Institute"
21 Frunze St., Kharkiv, Kharkiv region,
61002, Ukraine

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1963>

Received at the editorial office: 05.06.2017.

Accepted for publishing: 28.06.2017.

Reviewer:

*Doctor of Philosophical Sciences,
Professor Dols'ka O. O.*

ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АПАРАТ ОПИСУ ФЕНОМЕНУ МІГРАЦІЇ

Варган Мурадян

Харківський польовий офіс ООН

Розглянуто питання міграції з погляду її впливу на людину, розкрито деякі поняття й категорії, наведено класифікацію деяких аспектів міграції. Крім того, презентовано короткий огляд історії міграції з акцентом на сучасні характеристики. Проведено конкретний правовий аналіз деяких понять і встановлено зв'язок між юридичними категоріями й аспектами реального життя. Розпочато дослідження впливу обставин, за яких відбувається міграція, на людину, на її психологічний стан і філософські погляди.

Ключові слова: міграція, добровільна міграція, вимушена міграція, біженці, внутрішньо переміщені особи, ідентичність, хибна міграція, місця компактного проживання.

Мурадян Варган. Понятийно-категориальный аппарат описания феномена миграции.

Рассмотрены вопросы миграции с точки зрения её влияния на человека, раскрыты некоторые понятия и категории, приведена классификация некоторых аспектов миграции. Кроме того, предложен короткий обзор истории миграции с акцентом на современных характеристиках. Представлен конкретный правовой анализ некоторых понятий и установлена связь между юридическими категориями и аспектами реальной жизни. Начато исследование влияния условий, при которых происходит миграция, на человека, на его психологическое состояние и философские взгляды.

Ключевые слова: миграция, добровольная миграция, вынужденная миграция, беженцы, внутренне перемещенные лица, идентичность, ложная миграция, места компактного проживания.

Muradyan Vartan. Conceptual and categorical framework describing the migration phenomenon.

The article rises some issues concerning the current aspects of migration through explaining some definitions and giving a classification of certain types of migration, especially in the spectrum of influence of migration on the persons involved. The author gives a range of definitions covering the types of migration under review, in particular the voluntary and involuntary ones. Moreover, analysis of legal documents that also set some specific definitions and global interest to the issue shows the importance of the research towards the problem for the public attention. Keeping cultural identity at the same time as the necessity to get involved in the cultural life at the new place is also a concern, which is raised by the author.

In the article, we considered categories such as "forced and voluntary migration", "refugees", "IDP", "place of compact residence". Conceptual and categorical framework must be investigated in the historical and philosophical plane, in the context of moral and legal principles. It should be noted that not all categories and concepts are consistent in these manifestations, since legal and moral concepts, in many cases, do not always coincide with real circumstances of reality.

The questions of migration in the aspect of its influence on the person are discussed in the article, several definitions and categories are disclosed. Furthermore, a short review of history of migration is given with a special attention to modern characteristics. Additionally, an exact legal analysis of some definitions and connection between legal categories and aspects of real life is provided. The article begins with a research of migration conditions and their influence on people, their psychological condition and philosophic views. In this regard, the most important question that is necessary to understand is the change in the thinking and the way of life for people, who stay in temporary camps for migrants and their situation becomes protracted.

Key words: migration, voluntary migration, forced migration, refugees, internally displaced persons, identity, false migration, places of compact residence.

Міграція завжди була й залишається одним з чинників розвитку суспільства. У ХХІ ст. вже реєструються добровольці для першого польоту на Марс і люди думають про колонізацію космосу, що виведе міграцію на зовсім інший рівень. Але наразі актуальними є питання міграції людей у межах нашої планети й проблеми, зумовлені цим явищем. Ці проблеми дуже різні й залежать від причин, що призвели до міграції.

Питання міграції завжди були предметом наукового вивчення, оскільки це явище має значний вплив на багато факторів філософського й соціального розвитку суспільства. З позиції демографічного підходу явище міграції досліджували такі науковці, як А. Сові, А. Ландрі, Б. Хорев, з позиції економічного підходу – А. Сміт, Т. Мальтус, Г. Вітковська, соціологічний підхід був застосований Т. Юдіною. У роботі Ю. Сметанюк [3] розкрито

феномен міграції в соціально-філософському дискурсі, розглянуто такі категорії, як сезонна міграція, безповоротна міграція, зовнішні міграції тощо. Але практика сучасного глобального середовища й уся історія людства свідчать, що розвиток світу завжди опосередковується постійними трансформаціями концептів, принципів, категорій тощо. Особливе значення для таких трансформацій мають не тільки законодавчо-правові норми, а й значно більше – традиції та трансляції між культурами [1].

У сучасному суспільстві опис феномену міграції неможливо здійснити без звернення до нових категорій, які активно використовуються в сучасному дискурсі та мають поповнити собою категоріально-понятійний апарат для опису феномену міграції. Тому метою статті є аналіз деяких категорій, що останнім

часом набули актуальності й обґрунтуванні на законодавчому рівні.

Ставлення до міграції в хронологічному аспекті змінювалося залежно від стадії розвитку суспільства. Після промислової революції метаморфози майже припинилися й позитивне та прийнятне (принаймні для вільного – найчастіше білого – населення) ставлення до міграції усталилося, що пояснюється багатьма факторами. Зміни сталися після глобалізації та кризи у сферах економіки й міжнародних відносин, коли безпрецедентна кількість мігрантів прибула до розвинених країн постіндустріальної економіки. На сьогодні значення багатьох понять, термінів, категорій переглядаються й набувають нового змісту.

Міграція має багато видів і підвидів, виділених і розроблених науковцями на підставі різних чинників і критеріїв. Вони є дуже важливими для досліджень і пошуку відповідей на актуальні проблеми й питання, пов'язані з цим явищем, але у своїй роботі ми звертаємося лише до одного критерію – добровільності міграції. Залежно від причин, що впливають на ухвалення остаточного рішення щодо переміщення, міграція поділяється на два види – вимушена й добровільна. Остання може бути зумовлена різними причинами (економічні, екологічні, психологічні, кліматичні тощо), але головною умовою є те, що особа(и) ухвалює(ють) добровільне рішення про переїзд і знає(ють) куди, як, на яких умовах вона(и) переїжджає(ють). У міжнародно-правовій практиці таких людей також називають просто мігранти. Зовсім інша ситуація з вимушеною міграцією. Причин вимушеної міграції також багато: військові конфлікти, етнічні, політичні, релігійні переконання людей, належність до певної соціальної групи, стихійні лиха, екологічні й техногенні катастрофи тощо. Однак в умовах вимушеної міграції для таких людей дуже важливими є наслідки цього процесу. Ще одним критерієм поділу людей, що вимушено мігрують, є географія міграції. За ним визначається лише дві категорії мігрантів – біженці й внутрішньо переміщені особи (далі – ВПО).

Визначення категорії «біженці» наведено в Конвенції ООН про статус біженців і осіб без громадянства, ухваленої 28 липня 1951 р. (далі – Конвенція), згідно з якою біженець – це особа, яка внаслідок цілком обґрунтованих побоювань стала жертвою переслідувань за ознаками раси, віросповідання, громадянства, належності до певної соціальної групи або політичних переконань, перебуває поза країною своєї громадянської належності й не може або не бажає користуватися захистом цієї країни

внаслідок таких побоювань; або не маючи певного громадянства й перебуваючи поза межами країни свого попереднього звичного місця проживання, унаслідок названих подій не може чи не хоче повертатися до неї через такі побоювання. Визнання людей біженцями й надання їм певного статусу, що передбачає надання певних прав, можливостей і процедур, відбувалося й задовго до того, як була ухвалена Конвенція. Але після її ухвалення статус біженців був визнаний на міжнародному рівні й країни відтоді були зобов'язані (формально) надавати такий статус людям, що відповідають окресленим вище критеріям [6]. Навіть більше, після Другої світової війни в структурі ООН було введено нову посаду, яка мала бути тимчасовою, але збережена й сьогодні – Верховний Комісар у справах біженців.

Наголосимо, що міжнародна правова законодавча база немає єдиного закріпленого визначення поняття «внутрішньо переміщена особа». Але, за загальноприйнятою практикою, ВПО – це біженці, що не перетинали міжнародного кордону, тобто перебувають на території держави, громадянами якої вони є. Необхідно зазначити, що внутрішньо переміщені особи є не лише в Україні. Конфлікти в усьому світі призвели до того, що нині нараховується близько 38 млн. внутрішніх переселенців по всьому світу. Також важливою різницею між ВПО та біженцями є той факт, що держава, у якій виникла ситуація, що спричинила внутрішнє вимушене переселення людей, зобов'язана піклуватися про своїх громадян, надавати їм захист, притулок і гарантувати забезпечення їхніх прав і пільг згідно з внутрішнім законодавством, що захищає всіх громадян, натомість біженці захищені здебільшого лише міжнародним законодавством, до того ж громадяни іншої країни не мають таких прав, як місцеві громадяни. Тобто принаймні офіційно внутрішні переселенці мають право вимагати від держави, громадянами якої вони є, захисту й підтримки, а держава не має права відмовити своїм громадянам у цьому.

Не кожна людина, що залишила країну свого громадянства й попросила захисту в іншій країні, може називатися біженцем. Біженцями є лише ті люди, які попросили притулку в іншій країні й отримали рішення цієї країни або офісу Верховного Комісара ООН у справах біженців, що має спеціальний мандат від ООН на проведення процедури визначення статусу біженця, зокрема визнання причин виїзду людей з країни їхнього громадянства такими, що відповідають Конвенції. Доки держава або Агентство ООН у справах біженців не визнали людину біженцем, згідно з Конвенцією, людина,

що попросила міжнародного захисту, називається шукачем притулку.

У разі вимушеної міграції виділяється ще одна категорія людей, що визначається відмовою держави та Управління Верховного Комісара ООН у справах біженців визнати причини залишення країни свого громадянства обґрунтованими або такими, що відповідають Конвенції, – належні до цієї категорії люди називаються особами, яким відмовлено у статусі біженця. Важливо пам'ятати, що кожна країна має також забезпечити право будь-якому шукачеві притулку процедуру оскарження рішення міграційного органу до суду (бажано декількох рівнів). Після вичерпання можливостей оскарження рішення про відмову в наданні статусу біженця особа може спробувати попросити притулок в іншій країні (історія попередніх запитів на притулок буде, очевидно, враховуватися) або повернутися до країни свого громадянства.

Але найважливішими є ті процеси та процедури, з якими стикаються мігранти, оскільки саме вони найсильніше впливають на їх світогляд та психіку. Зважаючи на специфіку причин міграції, на нашу думку, у дослідженнях краще концентруватися на вимушеній міграції, адже саме вона спричиняє найбільш негативний вплив на людей.

Однією з суттєвих категорій у контексті сучасної міграції стає категорія «ідентичність». Вона дає можливість перейти до таких важливих сьогодні категорій, як «національна ідентичність», «громадянська національна ідентичність», «колективні взаємодії з новою батьківщиною», «ставлення до старої країни», «ставлення до нової країни проживання» тощо [4]. Поряд з ними з'являється необхідність розгляду таких понять, як «домівка», «дім», «зустріч», «гостинність», але з урахуванням трансформації ситуацій і процесів, у які прямо або побічно вписуються, втягуються суб'єкти міграційних потоків.

У перші тижні після прибуття на нове місце для мігрантів розпочинається процес адаптації та пошук засобів існування. Процес адаптації в різних людей триває неоднаково, залежно від їхнього віку, статі, освіти, характеру, стану здоров'я тощо. Не варто забувати, що для людей з обмеженими можливостями або вадами розвитку (інваліди, люди з аутизмом, особи, що пережили насильство) процес адаптації може тривати довго або навіть стати чинником цілковитого розриву зв'язків з суспільством і розвитку серйозних психічних проблем. Попри те, що період адаптації найчастіше сприймається як початковий і неважливий (розв'язання багатьох питань відкладається до «кращих

часів»), чимало важливих процедур і можливостей з'являється саме на цьому етапі, зокрема подання клопотання про надання притулку (для біженців) або реєстрація особи як ВПО в державних органах.

Сьогодні також набуває актуальності категорія «хвибна міграція». Нерідко люди перетинають міжнародний кордон, тривалий час не підозрюючи про це (наприклад, в Африці й у країнах Близького Сходу) через брак знань, інформації, чітких кордонів і наявності похідності культур, мови, норм поведінки й низького рівня урбанізації місцевості. Крім цього, трапляються випадки, коли люди знають, що перебувають на території іншої держави, але не подають жодних клопотань до органів у країні перебування, оскільки не знають про біженство, процедури й зобов'язання щодо міжнародного захисту.

Якщо особа все-таки звернулася за міжнародним захистом до тієї чи іншої держави, то найчастіше після реєстрації й збирання первинної інформації вона потрапить до спеціального табору. У міжнародній правовій практиці такі табори називаються місцем компактного проживання (МКП). Вони являють собою територію, що цілком або частково пристосована для задоволення базових потреб життєдіяльності й на якій можуть одночасно розміститися кілька осіб (сімей). Зазвичай МКП перебувають під патронатом держави, місцевих або міжнародних організацій. Такі табори передбачені саме для тимчасового перебування осіб, оскільки вважається, що ці особи, адаптувавшись до нового місця, або знайдуть окреме житло, або повернуться до країни (території), звідки вони прийшли. Але, на жаль, люди здебільшого залишаються в МКП на досить тривалий час – роки й навіть десятиліття [5].

І в таких умовах виникає зацікавленість іншим аспектом міграції – мораллю й традиціями суспільства, звідки мігранти походять, а також того, до якого вони прибувають. Як правило, конфлікти спричиняють різні моральні принципи щодо однакових або похідних питань і аспектів. Особливістю проблем, пов'язаних з різницею в моральних стандартах, є те, що мораль виникає з глибшого й складнішого аспекту життя людини, ніж закон. З історії та теорії держави й права добре відомо, що мораль – основа для закону, а закони ухвалюються й виконуються лише за умови узгодження або принаймні непротиставлення їх моральним стандартам більшості суспільства. Цей аспект є дуже важливим і розглядатиметься окремо в подальших дослідженнях [2].

Тривале перебування осіб у місцях компактного проживання зумовлено кількома

чинниками, найголовнішими з яких є тривалість процедур адаптації та інкорпорації вимушених мігрантів (об'єктивна проблема). Тоді актуалізується один ряд категорій – «оселя», «дім», «ідентичність» тощо. Для опису змін у поведінці й психології вимушених мігрантів, через які вони нерідко опиняються в хибному колі, розірвати яке тим важче, чим більше часу особа проводить у МКП (суб'єктивна проблема), потрібен інший категоріальний ряд: «національна ідентичність», «громадянська національна ідентичність», «колективна взаємодія з новою батьківщиною», «ставлення до старої країни», «ставлення до нової країни проживання», «дім», «зустріч», «гостинність» тощо.

Список використаних джерел

1. Бенхабیب С. Притязання культури: Равенство і різноманітність в глобальну еру. М.: Логос, 2003. 241 с.
2. Моджина Н. В., Каров Р. А. Міграція як індикатор соціально-економічного кризису. *Молодой ученый*. 2016. № 12. С. 741–744.
3. Сметанюк Ю. Феномен міграції в соціально-філософському дискурсі: понятійно-категоріальний апарат. *Versus*. 2016. № 1(7). С. 92–98.
4. Хантінгтон С. Кто мы? Вызовы американской идентичности. М.: АСТ, 2004. 635 с.
5. Rechel B, Mladovsky Ph., Deville W., Rijks B. et al. Migration and health in the European Union. *The European observatory on Health Systems and Policies*. 2011. 282 p.
6. The UN Refugee convention and 1967 protocol. URL: <http://www.unhcr.org/protection/basic/3b66c2aa10/convention-protocol-relating-status-refugees.html> (12.04.2017).

Відомості про автора:

Мурадян Варган
vartan4ever@mail.ru
Харківський польовий офіс ООН
м. Харків, Харківська обл.
61002, Україна

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1964>

Надійшла до редакції: 14. 04. 2017 р.
Прийнята до друку: 24.05.2017 р.

Рецензент:

доктор філософських наук,
професор Дольська О.О.

Очевидно, що феномен міграції багатогранний і багатовимірний і його необхідно досліджувати в правовому, історичному й філософському аспектах. Він розкривається в категоріях і поняттях, що мають бути окремо й уважно вивчені з тим, щоб зрозуміти, як явище міграції змінює життя й до яких наслідків може призвести.

У статті ми розглянули такі категорії, як вимушена й добровільна міграції, біженці, ВПО, місце компактного проживання. Ці категорії не є сталими, оскільки правові поняття не завжди збігаються з реальними обставинами життя. Саме тому ці категорії, з огляду на саму сутність феномену, потрібно розглядати як щось мінливе, яке постійно адаптується до обставин часу.

References

1. Benhabib, S. (2003). Pritiazaniia kul'tury: Ravenstvo i raznoobrazie b global'nuiiu eru. Moscow: Logos [in Russian].
2. Modzhina, N. V., Karov, R. A. (2016). Mogratsiia kak indikator sotsial'no-ekonomicheskogo krizisa. *Molodoi uchenyi – Young researcher*, 12, 741–744 [in Russian].
3. Smetaniuk, Yu. (2016). Fenomen migratsii v sotsial'no-filosofs'komu diskursi: poniatii-no-katehorial'nyi aparat. *Versus. Naukovo-teoretychnyi chasopys – Versus. Scientific-theoretical Bulletin*, 1(7), 92–98 [in Ukrainian].
4. Huntington, S. (2004). Kto my? Vyzovy amerikanskoj identichnosti. Moscow: AST [in Russian].
5. Rechel, B, Mladovsky, Ph., Deville, W., Rijks, B. et al. (2011). Roumyana Petrov-Benedict, Martin McKee. Migration and health in the European Union. *The European observatory on Health Systems and Policies*.
6. The UN Refugee convention and 1967 protocol. URL: <http://www.unhcr.org/protection/basic/3b66c2aa10/convention-protocol-relating-status-refugees.html> (12.04.2017).

Information about the author:

Muradian Vartan
vartan4ever@mail.ru
Kharkiv Field Office UNO
Kharkiv, Kharkiv region,
61002, Ukraine

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1964>

Received at the editorial office: 14. 04. 2017.
Accepted for publishing: 24.05.2017.

Reviewer:

Doctor of Philosophical Sciences,
Professor Dolska O. O.

ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ: СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ

Ольга Кочкурова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Наведено ґрунтовний теоретико-методологічний аналіз досліджень, присвячених проблемі особливостей духовного розвитку особистості. Зазначено, що становлення духовності нерозривно пов'язано з саморозвитком, а одиницею аналізу духовності є ціннісні орієнтації особистості. Обґрунтовано значення цієї тематики для духовного розвитку особистості в сучасних умовах економічного розвитку й технічного прогресу суспільства. Визначено проблеми та перспективи подальших досліджень розвитку духовності особистості.

Ключові слова: особистість, духовність, духовний розвиток особистості, духовна культура, ціннісні орієнтації.

Кочкурова Ольга. Духовное развитие личности: социально-философский анализ.

Приведен основательный теоретико-методологический анализ исследования проблемы особенностей духовного развития личности в современной науке. Отмечено, что становление духовности неразрывно связано с саморазвитием, а единицей анализа духовности являются ценностные ориентации личности. Обосновано значение данной тематики для духовного развития личности в современных условиях экономического расцвета и технического прогресса общества. Обозначены проблемы и перспективы дальнейших исследований развития духовности личности.

Ключевые слова: личность, духовность, духовное развитие личности, духовная культура, ценностные ориентации.

Kochkurova Olga. Spiritual development of personality: social and philosophical analysis.

Nowadays scientists of different branches of science are connected by the common desire for deeper investigation of the processes and conditions of formation of spiritual-moral personality. Modern philosophy, pedagogy and psychology give the significant meaning to the question of development of spirituality and formation of spiritual world of personality in the process of its professional training. One of the most important problems of modern science is the problem of spiritual development of personality that in conditions of economical crisis and achievements of technical progress became especially acute. That's why, in this article there is a profound theoretical-methodological analysis of researches dedicated to the problem of peculiarities of spiritual development of personality.

To the most scale direction of spirituality investigation belongs the philosophy-religious one. It should be emphasized that for a long time spirituality was identified mainly with religiousness and the roots of this are hidden in the system of education of the previous centuries, when moral norms and principles were inextricably connected with learning of religious basis.

In psychology the notion of spirituality is pretty often connected with the quality of intellectual sphere of human, in particular with wisdom and savvy. Spirituality of a human is linked by the peculiarities of its perception, directness of thinking but is not drawn out by the influence only on these processes. Quite often spirituality is considered beside with aesthetic qualities of personality, its leaning towards beauty, aesthetic like art. Some authors connect spirituality of personality with heroism, ability of self-sacrifice, desire for protection of people, nature.

In particular, the analysis of scientific works reveals that scientists in their researchers reflect, as a rule, only one aspect of spirituality. Such situation points out a big amount of variants of definition of the notion of "spirituality" and also difficulties of its investigation.

It is pointed out that formation of spirituality is inextricably connected with self-development and the unit of spirituality analysis is value orientation of personality.

The author carried out the theoretical-methodological analysis of research, dedicated to the problem of peculiarities of spiritual development of personality, proved that spirituality is a polyhedral phenomenon. The need in spiritual development is native for the human by nature. Spirituality ensures complete development and self development, it is a mean of self-realization of personality, universal mean of expression of its inner world. The process of spiritual development of personality should be understood as the one that happens by means of cognition of self and own potentials.

There are defined the problems and perspectives of further researches of spiritual personality development.

Key words: personality, spirituality, spiritual development of personality, spiritual culture, value orientations.

Сьогодні науковців різних галузей і течій об'єднує спільне прагнення до більш глибокого дослідження процесів і умов формування духовно-моральної особистості. Сучасні філософія, педагогіка та психологія великого значення надають питанням розвитку духовності й формування духовного світу особистості в процесі її професійної підготовки. Однією з найважливіших проблем сучасної науки є проблема духовного розвитку особистості, що в умовах економічної кризи й досягнень технічного прогресу набула особливої гостроти.

Тому необхідно по-новому осмислити й усебічно дослідити феномен духовності відповідно до сучасних тенденцій розвитку особистості. З огляду на це проблема духовного розвитку особистості в умовах оновлення сучасної системи освіти стає надзвичайно гострою та актуальною.

В арсеналі сучасної науки є значна кількість наукових підходів до визначення й вивчення проблеми духовного розвитку особистості. Так, феномен духовної культури досліджували Г. Балл, О. Даниленко, М. Данилов, Л. Смирнова та ін. Роботи С. Андреева, З. Залевської,

Г. Кузнецової, Д. Леонтєва, В. Молодиченка, О. Парамонової, В. Ядова присвячені вивченню духовних цінностей особистості. Духовний розвиток особистості розглядали у своїх працях багато вчених, зокрема А. Адлер, Р. Алперт, С. Гроф, І. Кант, О. Климишин, Р. Олексенко, О. Олексюк, Г. Райх, К. Роджерс, О. Семашко, П. Юркевич та ін. З погляду психології проблеми духовності аналізували М. Боришевський, О. Киричук, Є. Помиткін, В. Пономаренко, М. Савчин та ін.

Зокрема, М. Бердяєв розумів духовність як найвищу якість, цінність, найвище досягнення в людині. Він підкреслював, що саме завдяки духовності людина змінює, відтворює, просвітлює природний та історичний світ. Духовна людина не боїться брати на себе відповідальність не тільки за свою долю й за долю своїх близьких, а й за долю свого народу, людства, усього світу. Філософ наголошував, що найвищою метою життя є не економічна, не соціальна, а саме духовна. Духовність є метою й досягненням самої людини, тобто результатом її певних цілеспрямованих зусиль [2, с. 319].

Аналізуючи проблеми дослідження духовного світу особистості в теоретико-методологічному аспекті, слід звернутися до праць О. Акименка, який майже всі наявні напрями вивчення духовності людини в різних наукових школах умовно звів до шести: філософсько-релігійний, культурологічний, космічний, психолого-педагогічний, соціально-психологічний і психологічний [4, с. 48–49].

До найбільш масштабного напрямку належить філософсько-релігійний. При цьому слід наголосити, що тривалий час духовність ототожнювали здебільшого з релігійністю, а коріння цього криється в системі виховання минулих століть, коли моральні норми та принципи були нерозривно пов'язані з вивченням релігійних основ, «Закону Божого» [13, с. 22]. С. Франк під духовністю розумів «внутрішнє життя, зв'язок людських глибин з надприродним началом» [17, с. 80–98]. Учений, розглядаючи духовність і в контексті індивідуального розвитку людини, і у площині розвитку людства, підкреслював, що найвища духовність притаманна християнству, яке в символічній формі узагальнює загальнолюдські духовні цінності.

Поняття духовності доволі часто пов'язують з властивостями інтелектуальної сфери людини, зокрема з мудрістю та кмітливістю. У цьому аспекті слід звернутися до психології, яка до інтелектуальної сфери особистості зараховує сприймання, увагу, пам'ять, мислення, уяву. Духовність людини позначається

на особливостях її сприйняття, спрямованості мислення, але не вичерпується впливом лише на ці процеси. В історії духовного становлення людства є велика кількість геніальних, інтелектуально обдарованих особистостей, мудреців, філософів. Однак високий інтелект може використовуватися з егоїстичною, злочинною метою [13, с. 23].

Нерідко духовність розглядали поряд з естетичними якостями особистості, її потягом до прекрасного, естетичного, зокрема й мистецтва. Сам термін «мистецтво» походить від «містерій» (театральних дійств), які ще в часи Орфея та Піфагора демонстрували всесвітньо відомі міфи про людську душу та Богів. Головним призначенням містерії було залучення глядачів до розуміння космічної драми, в якій відображалася загибель і відродження людської душі, і до переживань її учасників. Містерії покликані були пробуджувати в тих, хто їх дивився, самосвідомість, героїзм, відвагу, мужність тощо.

Оцінюючи сучасне мистецтво з позиції духовного впливу на людину, слід зазначити, що, на жаль, далеко не всі твори повертають людину обличчям до гуманізму, пробуджують у неї естетичний і пізнавальний інтерес і викликають потребу в пізнанні істини. Але якщо на це подивитися з іншої позиції, то саме духовність у сучасному світі й може врятувати мистецтво від тієї деградації та ціннісного спустошення, які нині спостерігаються. Дійсно, лише духовність може надати естетичним нахилам особистості спрямованості на гуманізм та емпатію, а наявність у неї сформованого естетизму є фундаментальною основою її духовного розвитку й особистісного зростання.

Поняття духовності представники філософсько-релігійного напрямку також доволі часто ототожнюють з моральністю людини. Це цілком зрозуміло, адже вчинки високодуховної людини, як і морально розвиненої особистості, характеризуються насамперед гуманістичною спрямованістю. Однак мотиви дій, учинків і поведінки людей можуть мати істотні відмінності: особистість, яку характеризують як морально розвинену, в основному керується нормами, законами, правилами, настановами та принципами моралі, прийнятими в певній соціальній групі, тоді як людина, яку називають духовно розвиненою, свою діяльність підпорядковує найвищим духовним законам, совісті, справедливості та милосердю [13, с. 24].

Ряд авторів пов'язує духовність особистості з героїзмом, здатністю до самопожертви, прагненням до захисту людей, природи. На думку Н. Бабій, лише духовно багаті, свідомі громадяни, дієздатні й відповідальні, небайдужі до сучасного

й майбутнього своєї країни, обізнані з питаннями її історії, які вшановують її культурну спадщину та переймаються інтересами й статусом на світовій арені, зможуть забезпечити високий рівень різнобічного розвитку своєї держави, стабілізувати її економічну, політичну ситуацію, гарантувати нащадкам гідне життя на своїй рідній землі.

Але слід звернути увагу на те, що духовність особистості не може зводитися лише до релігійності, інтелектуальності, естетизму, моральності, природності, праведності та святості або героїзму, адже вона є окремим предметом вивчення. Зокрема, аналіз наукових праць свідчить про те, що вчені у своїх дослідженнях відображають, як правило, лише один аспект духовності. Така ситуація вказує на багатоваріантність визначення поняття «духовність», а також на труднощі його дослідження. Саме тому метою статті є теоретико-методологічний аналіз досліджень, присвячених проблемі особливостей духовного розвитку особистості.

Психологічна наука подає різні тлумачення поняття «духовність». Так, за визначенням, наведеним у психологічному словнику за редакцією А. Петровського та М. Ярошевського, духовність – «це специфічна людська якість, що характеризує мотивацію та смисл поведінки особистості, являє собою позицію ціннісної свідомості, характерну для всіх її форм – моральної, політичної, релігійної, естетичної, художньої, але особливо суттєву у сфері моральних відносин» [11, с. 87]. Духовність у розумінні М. Боришевського – це багатовимірна система, складниками якої є утвори в структурі свідомості й самосвідомості особистості, в яких віддзеркалюються її моральні релевантні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до себе самої, що стали суб'єктивно значущими регуляторами активності. Духовне в людині – це те, що стало її надбанням, внутрішньою сутністю передусім завдяки її власним, добровільним, глибоко усвідомленим зусиллям [5, с.401].

Е. Помиткін визначає духовність як «специфічно людську рису, що виявляється в багатстві духовного світу особистості, її ерудиції, розвинутих інтелектуальних та емоційних запитах, моральності. Вона може бути усвідомлена, осмислена як вияв інтелігентності. Може бути частково неусвідомлена – про таких людей кажуть: сердечний, добрий, щирий від природи» [13, с. 28]. І. Бех наголошує, що «духовність передбачає вихід за межі егоїстичних інтересів, особистої користі й зосередженість на моральній культурі людства» [3, с. 124]. На думку

М. Савчин, духовність – це внутрішнє утворення особистості, завдяки якому вона здатна творити добро для себе та інших, уміє боротися зі злом, виражати любов, переосмислювати й змінювати обставини свого життя. Духовне є визначальною сутністю життя й істотно впливає на всі аспекти особистості [14]. Ж. Юзвак вважає, що «духовність – це творча здатність людини до самореалізації й самовдосконалення, що зумовлюється такими особливостями когнітивно-інтелектуальної, чуттєво-емоційної та вольової сфер, які сприяють успішному формуванню й реалізації потреби в цілеспрямованому пізнанні та утвердженні істини в її життєдіяльності, загальнолюдських етичних та естетичних цінностей, усвідомленню єдності себе та Всесвіту» [19, с. 125].

На думку Г. Шевченко, «духовність – це властивість людини, яка дає змогу на культурно-цивілізованому, еколого-моральному рівнях сприймати світ і ставитися до нього на основі морально-етичної оцінки в єдності з «пізнанням» серця» [18, с. 7]. Т. Тюріна розглядає духовність як здатність людини бути вільною, незалежною, самостійною. Високодуховна людина, на думку дослідниці, ухвалює рішення, виходячи з вищого розуміння добра, блага, істини, орієнтуючись на своє Вище Духовне «Я», усвідомлюючи своє призначення та сенс життя [16, с. 28–29]. С. Яремчук твердить, що «духовність – це праця, спрямована на саморозвиток, який допомагає людині стати Людиною з великої букви й зберігає її людяність, а щабель її розвитку свідчить про досягнення як у соціальному, так і в особистому житті» [20, с. 400]. На релігійну й моральну поділяє духовність Н. Силуянова. Такий підхід тлумачить духовність як особливий регулятор дій особистості, який координує процес самовдосконалення й життя, що людина створює навколо себе через моральність власних учинків і дій, спрямованих на інших [15].

М. Боришевський у своїх дослідженнях [5; 6; 7] наголошує на тому, що самосвідомість особистості є основою розкриття найскладніших її утворень, до яких належить духовність. Становлення духовності, духовне самовдосконалення особистості – процес, нерозривно пов'язаний із саморозвитком. Своєю чергою, саморозвиток – це складна напружена діяльність, спрямована на позитивну зміну себе: своїх думок, почуттів, учинків, на розвиток своїх здібностей, можливостей, на позитивні зміни навколишнього середовища, подолання буденності, на оволодіння вищим сенсом людського життя [7, с. 28]. Саме тому М. Боришевський наголошує на таких основних критеріях вияву духовності, як «потреба в справедливості й самовдосконаленні»,

«готовність до покаяння», «самоповага й повага до іншої людини», «стійка потреба й здатність слухати й чути іншого», «почуття міри й такту в спілкуванні з іншими», «толерантність», «емпатійність» тощо [5, с. 407].

Одиницею аналізу духовності є ціннісні орієнтації, які безпосередньо чи опосередковано пов'язані з моральністю. Внутрішні моральні інстанції особистості є тим еталоном, за допомогою якого можна визначити наявність і ступінь розвиненості духовності в людині. Чим тісніше пов'язаний зміст ціннісних орієнтацій з моральністю, чим вагоміший у них зв'язок з категоріями добра, справедливості, тим вищим може бути рівень духовності. І навпаки, брак такого зв'язку свідчить про бездуховність [5, с. 403].

О. Зелінченко наводить такий перелік особистісних характеристик людини, які вказують на міру духовності в ній: примирення, прощення, пошук правди, романтичність, оптимізм, песимізм, надія, любов, доброта, милосердя, щедрість, відданість, самопізнання, творчість, почуття прекрасного, почуття обов'язку, добро, зло, наявність тісних емоційних зв'язків зі світом [9, с. 125]. Також науковець наголошує на схожості між собою духовного й бездуховного. Такі механізми, як підвладність зовнішнім впливам, навіюванням, наказам, вимогам, наслідуванню, притаманні як бездуховним, так і духовним індивідам. Однак у людей, які наділені духовними чеснотами, дія цих механізмів опосередковується, трансформується, творчо перероблюється [9, с. 127].

Як зазначає А. Нечипоренко, до системи цінностей, у контексті яких функціонує духовність, належать, крім моральних, також і громадянські цінності. Серед них найважливіше місце посідають такі: почуття патріотизму, ідентичність з національною спільнотою; глибоке усвідомлення ролі рідної мови в життєдіяльності нації, держави; відповідальність за долю нації; повага до інших національних спільнот; естетичні, інтелектуальні, екологічні, валеологічні, світоглядні цінності. Світоглядні ціннісні орієнтації як складник системи духовних цінностей є базовим утворенням у структурі свідомості та самосвідомості особистості й визначають зміст і сутність її Я-концепції [12, с. 354].

Важливою умовою розвитку духовності людини, як вважає Ю. Альошина, є її любов до інших людей, незалежно від жодних умовностей, вимог до того, якою ця людина має бути. Це почуття любові до інших є важкодоступним для людини, адже любити всіх людей, уособлених у понятті «людство»,

нескладно. Однак любити того, хто не відповідає нашому уявленню про людство, проблематично, оскільки конкретна людина може «псувати» наш ідеальний «образ людства» [1, с. 132].

Учені твердять, що духовна культура – це інтегральна якість особистості, що визначає її спрямованість на творення власного ціннісно-сислового поля; спосіб освоєння базових ціннісних орієнтацій у професійній життєдіяльності; міра присвоєння й актуалізації духовних цінностей. Духовна культура, з одного боку, є духовною матрицею реального образу (сукупність духовних здібностей і якостей особистості), а з іншого – внутрішньою культурою, що забезпечує саморозвиток, виступає культурою в загальній культурі особистості, зокрема й професійній. Н. Корякіна визначає духовність як «особистісну й соціальну цінність, що відображає внутрішній світ особистості й пробуджує її до творчості» [10, с. 4]. Дослідниця також виділяє основні компоненти духовної культури: культуру добра й любові; культуру гармонії, краси, щастя; культуру емоцій, почуттів, думок, учинків; культуру розуму, інтелекту; культуру сорому, провини, гріха, совісті; культуру співчуття, співпереживання.

На думку С. Яремчук, духовність є основною характеристикою особистості. Підвищення рівня духовності є сьогодні необхідною й важливою умовою формування особистості. Духовне життя молоді людини – це особливий спосіб освоєння зовнішнього (суспільство й природа) і внутрішнього (формування особистості) світу. Особистість молоді людини потребує не лише всебічної обізнаності, а й розвинутої інтуїції, здатності відчувати навколишній світ, переживати красу, виражати радість. А це зумовлюється духовністю. Молода людина зможе повноцінно та плідно діяти в сучасному суспільстві, якщо вона буде прогнозувати розвиток різноманітних подій та явищ, буде мобільною та здатною реалізовувати у своєму житті творчий, духовний, моральний, естетичний і пізнавальний потенціали [20, с. 400].

Діагностувати розвиток духовності особистості можна за такими критеріями, як «емпатія», «толерантність», «позитивне оцінювання себе та інших». Саме високий рівень розвитку цих рис особистості має особливу соціально-практичну значущість для духовного самовдосконалення, оптимізації стосунків у майбутній діяльності й особистісному та професійному спілкуванні [20].

Проведений теоретико-методологічний аналіз досліджень, присвячених проблемі особливостей духовного розвитку особистості, підтвердив, що духовність – це багатогранний

феномен. Потреба в духовному розвитку властива людині від природи. Саме духовність забезпечує повноцінний розвиток і саморозвиток, є засобом самореалізації особистості, універсальним засобом вираження її внутрішнього світу. Процес духовного розвитку особистості слід розуміти як такий, що відбувається шляхом пізнання себе та своїх потенціалів.

Список використаних джерел

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. 2-е изд. М.: Класс, 1992. 204 с.
2. Бердяев Н. А. Философия свободного духа. М.: Республика, 1994. 480 с.
3. Бех И. Д. Нравственность личности: стратегия становления. Ровно, 1991. 216 с.
4. Боднар М. Б. Вияви духовного потенціалу особистості у студентському середовищі (етнопсихологічний аспект). *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України*. К., 2011. Т. XIII. Ч. 4. С. 47–53.
5. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. К.: Академвидав, 2010. 416 с.
6. Боришевський М. Й. Духовність особистості: соціально-психологічна сутність, детермінанти становлення та розвитку. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. К., 2007. Т. IX. Ч. 5. С. 25–32.
7. Боришевський М. Й. Духовність як міра довершеності особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. К., 2006. Т. VIII. Вип. 6. С. 26–31.
8. Добровольська Л. П., Третьякова І. С., Федорова О. В. та ін. Духовний світ особистості майбутнього педагога в умовах екологізації культурно-освітнього простору: монографія. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. 188 с.
9. Зелінченко А. Психология духовности. М.: Изд-во Трансперсонального института, 1996. 213 с.
10. Корякина Н. А. От духовной культуры предков к духовной культуре учителя. Якутск, 2001. 234 с.
11. Краткий психологический словарь. Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов н/Д.: Феникс, 1999. 512 с.
12. Нечипоренко А. О. Психологічні аспекти духовності особистості. *Актуальні проблеми практичної психології: збірник наукових праць*. Херсон: ПП Вишемирський В. С., 2012. С. 352–356.
13. Помиткін Е. О. Психология духовного розвитку особистості: монографія. К.: Наш час, 2007. 280 с.
14. Савчин М. В. Духовний потенціал людини. Івано-Франківськ, 2001. 203 с.
15. Силуянова Н. В. Духовность как способ жизнедеятельности человека. *Философские науки*. 1990. № 12. С. 100–104.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в конкретизації поняття «духовність», у визначенні способів сприяння духовному розвитку особистості та ефективному пошуку шляхів і засобів підвищення рівня духовності майбутніх поколінь.

References

1. Aleshina, Yu. Ye. (1992). Individualnoie i semeinoie psikhologicheskoe konsultirovaniie. Moscow: Klass [in Russian].
2. Berdiaev, N. A. (1994). *Filosofia svobodnogo dukha*. Moscow: Respublika [in Russian].
3. Bekh, I. D. (1991). *Nravstvennost' lichnosti: strategii stanovleniia*. Rovno [in Russian].
4. Bodnar, M. B. (2011). *Vyivay dukhovnoho potentsialu osobystosti u students'komu seredovyschi (etnopsykholohichniy aspekt). Problemy zahalnoii ta pedahohichnoii psykholohii: zb. nauk. prats' – Problems of general and pedagogical psychology: coll. of scientific works. Vol. XIII, Ch. 4, 47–53* [in Ukrainian].
5. Boryshevs'kyi, M. (2010). *Doroha do sebe: vid osnov subiektnosti do vershyn dukhovnosti: monografiia*. Kyiv: Akademyvday [in Ukrainian].
6. Boryshevs'kyi, M. Y. (2007). *Dukhovnist' osobystosti: sotsial'no-psyklohichna sutnist', determinanty stanovlennia ta rozvytku. Problemy zahalnoii ta pedahohichnoii psykholohii: zb. nauk. prats' – Problems of general and pedagogical psychology: coll. of scientific works. Vol. IX, Part 5, 25–32* [in Ukrainian].
7. Boryshevs'kyi, M. Y. (2006). *Dukhovnist' yak mira dovershenosti osobystosti. Problemy zahalnoii ta pedahohichnoii psykholohii: zb. nauk. prats' – Problems of general and pedagogical psychology: coll. of scientific works. Vol. VIII, Issue 6, 26–31* [in Ukrainian].
8. Dobrovol's'ka, L. P., Tretiakova, I. S., Fedorova, O. V. (2015). *Dukhovnyi svit osobystosti maibutnioho pedahoha v umovakh ekolohizatsii kul'turno-osvitnioho prostoru: monografiia*. Melitopol: Vyd-vo MDPU im. B. Khmelnytskoho [in Ukrainian].
9. Zelinchenko, A. (1996). *Psikhologia dukhovnosti*. Moscow: Izd-vo Transpersonalnogo instituta [in Russian].
10. Koriakina, N. A. (2001). *Ot dukhovnoi kul'tury predkov k dukhovnoi kul'ture uchitelia*. Yakutsk [in Russian].
11. *Kratkii psikhologicheskii slovar'* (1999). A. V. Petrovskii, M. G. Yaroshevskii (Ed.). Rostov n/D: Feniks [in Russian].
12. Nechiporenko, A. O. (2012). *Psykhologichni aspekty dukhovnosti osobystosti. Aktual'ni problemy praktychnoi psykholohii. Zbirnyk naukovykh prats' – Important problems of practical psychology. Coll. of scientific works, 352–356* [in Ukrainian].
13. Pomytkin, E. O. (2007). *Psykhologia dukhovnoho rozvytku osobystosti: monografiia*. Kyiv: Nash chas [in Ukrainian].
14. Savchyn, M. V. (2001). *Dukhovnyi potentsial liudyny*.

16. Тюріна Т. Г. Шляхи духовного формування особистості. Львів, 2005. 106 с.
17. Франк С. Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. 511 с.
18. Шевченко Г. П. Духовное развитие учащихся. *Советская педагогика*. 1989. № 8. С. 7.
19. Юзвак Ж. М. Духовний розвиток особистості: проблеми, гіпотези, теоретична модель. *Духовність і художньо-естетична культура: міжвідомчий науковий збірник*. К.: Науково-дослідний інститут «Проблеми людини», 1999. Т. 14. С. 123–129.
20. Яремчук С. В. Проблема духовності в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України. За ред. С. Д. Максименка*. К., 2012. Т. XIV. Ч. 1. С. 397–404.
- Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
15. Sylianova, N. V. (1990). Dukhovnost' kak sposob zhiznedeiatel'nosti cheloveka. *Filosofskie nauki – Philosophical sciences*, 12, 100–104 [in Russian].
16. Tiurina, T. H. (2005). Shliakhy dukhovnoho formuvannia osobystosti. Lviv [in Ukrainian].
17. Frank, S. L. (1992). Dukhovnyie osnovy obshchestva. Moscow: Respublika [in Russian].
18. Shevchenko, G. P. (1989). Dukhovnoie razvitie uchashchihsia. *Sovetskaia pedagogika – Soviet pedagogy*, 8, 7 [in Russian].
19. Yuzvak, Zh. M. (1999). Dukhovnyi rozvytok osobystosti: problemy, hipotezy, teoretychna model. *Dukhovnist' i khudozhnio-estetychna kul'tura – Spirituality and artistic-aesthetic culture. Vol. 14*, 123–129 [in Ukrainian].
20. Yaremchuk, S. V. (2012). Problema dukhovnosti v protsesi profesiinonii pidhotovky maibutnik pedahohiv. *Zbirnyk naukovykh prats' Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka – Collection of scientific works of the Institute of Psychology named after H. S. Kostiuk. Vol. XIV, Ch. 1*, 397–404 [in Ukrainian].

Відомості про автора:

Кочкурова Ольга Володимирівна
oliakochkurova55@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1965>

Надійшла до редакції: 16.05.2016 р.

Прийнята до друку: 28.06.2017 р.

Рецензент:

доктор філософських наук,
професор Троїцька Т. С.

Information about the author:

Kochkurova Olha Volodymyrivna
oliakochkurova55@gmail.com
Melitopol Bohdan Khmelnytsky
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1965>

Received at the editorial office: 16.05.2016.

Accepted for publishing: 28.06.2017.

Reviewer:

Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Troits'ka T. S.

ФІЛОСОФСЬКО-КУЛЬТУРНИЙ ВИМІР ХІМІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Олеся Коломак

Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»

Проаналізовано особливості процесу хімізації сучасного суспільства у контексті глобалізації. З метою формування знань компетенцій розкрито філософсько-культурний аспект наявності екологічної катастрофи, хімізації сучасного суспільства. Зосереджено увагу на впровадженні в життя досягнень інформаційної та техногенної культури у контексті вирішення проблем переходу до сталого розвитку.

Ключові слова: хімізація, хімізація культури, суспільство, хімічні речовини, ризики.

Коломак Олеся. Философско-культурное измерение химизации современного общества.

Проанализированы особенности процесса химизации современного общества в контексте глобализации. С целью формирования знаний компетенций раскрыт философско-культурный аспект наличия экологической катастрофы, химизации современного общества. Сосредоточено внимание на внедрении в жизнь достижений информационной и техногенной культуры в контексте решения проблем перехода к устойчивому развитию.

Ключевые слова: химизация, химизация культуры, общество, химические вещества, риски.

Kolomak Olesia. Philosophical-cultural dimension of modern society chemization

Chemistry, possessing enormous opportunities, creates previously unknown materials, multiplies soil fertility, facilitates human labour, saves time, preserves people's health, creates comfort, changes the appearance of people. Our lives, health, and mood are closely linked to the innumerable chemicals and processes around us. Using the achievements of modern technology and chemistry requires of people a high general culture, a great responsibility and, of course, knowledge.

The article analyzes the peculiarities of chemicals in modern society in the context of globalization. In order to form knowledge competencies the author discloses the philosophical and cultural aspect which demonstrates the presence of environmental disaster, chemization of modern society. The attention is paid to implementing advances of information and technological culture in the context of solving the problems of transition to sustainable development. Modern society is now experiencing more pressure than ever before – this problem is multifaceted and usually includes not only the chemical aspect. Interest in this issue is justified by the fact that chemistry has extensive involvement in material production, economy and way of life. The global problems of our time in one way or another are connected with this science.

The penetration of chemical knowledge into the cultural component of human development contributes to a new vision of the world, a new outlook. Interacting with human life, chemistry, on the one hand, has unquestionably facilitated the existence of man and every day continues to give him the opportunity to exist at a very fast pace of modern life. On the other hand, all the above suggests the need for a more thoughtful, weighed approach to the formation of the chemical culture of modern humans. An approach that interprets chemical science not only as a branch of human production, but also as a knowledge that forms the worldview and is an integral part of a modern person, of its general culture, is becoming more and more relevant. Life during the chemization of virtually all spheres of human activity and the profound introduction of the results of chemization into life led to a logical process – the chemization of culture.

Today's realities are radically changing the content of scientific and technological, including chemical, achievements. This situation gives rise to unprecedented ethical problems facing science and technology. At present, it is an urgent need to anticipate possible negative consequences of any innovation, including chemical development.

Key words: chemization, chemization of culture, society, chemical substances, risks.

Сучасне суспільство зазнає сьогодні значно більшого тиску, ніж раніше – проблема ця багатопланова і, звичайно, включає не тільки хімічний аспект. Зацікавленість цим питанням обґрунтована тим, що хімія широко залучена в матеріальне виробництво, економіку, побут. Глобальні проблеми сучасності тією чи іншою мірою «зав'язані» на цю науку. У центрі концепції досліджень сучасних науковців – збереження людини як біологічного виду та формування її як особистості. Фізіологічні й особистісні групи життєво важливих потреб, що забезпечують існування людського суспільства, поєднуються словом «соціальні». Соціальні проблеми можуть бути подолані за умов достатнього рівня матеріального благополуччя людей, коли задовольняються основні потреби в житлі, їжі, питній воді, одязі, засобах гігієни, контактах з природою тощо.

Чимало вчених, філософів, екологів, економістів, досліджують роль хімічної складової у сучасному векторі розвитку суспільства. Відомий вчений ХХ ст. Ю. А. Жданов, вивчаючи вплив хімічних процесів на життя людини, писав: «Науки про природу з початку свого виникнення найтіснішим чином пов'язані, сплетені з громадським життям людей, з матеріальним виробництвом, з повсякденними практичними потребами і турботами людства, і разом з тим – з його думами про навколишній світ. Упродовж тривалого часу природознавці виробляли ідейні принципи, що лежать в основі наукової роботи; вони визначали не тільки завдання наукового дослідження, а й своє ставлення до соціальних проблем епохи, своє місце в боротьбі громадських сил» [7, с. 30]. «На наш погляд, настав час зрозуміти для себе хімізм не тільки як форму руху матерії, а й як форму руху духу в ході сучасної хімічної коеволюції» [8, с. 6], –

такими словами закінчує одну із статей Ю. А. Жданов, даючи потужний поштовх розробленню ідеї хімізації культури.

Проблема оприлюднення інформації про наслідки хімічної діяльності людини та екологічну діяльність суб'єктів господарювання аналізували М. Г. Білопольський, А. Н. Брільов, В. Г. Гетьман, В. К. Данилко, Т. А. Дьоміна, Н. П. Іватанова, І. Д. Лазаришина, Л. Г. Мельник, В. І. Мосягін, І. М. Потравний, Л. В. Сотникова, М. Степень, Ю. С. Цал-Цалко, В. І. Чиж, С. М. Шапигузов, В. О. Шевчук, Л. З. Шнейдман та ін. Проблеми розвитку споживчої культури підіймають Е. Фромм, М. Горкгаймер, Т. Адорно, Г. Маркузе, Ж. Бодрійяр, Ж. Делез, З. Бауман, М. Кастельс та ін. Проблеми становлення культури як втіленої єдності з природою набули розвитку в працях А. Д. Урсула.

Хімізація культури стає широким явищем сучасного розвиненого, урбанізованого суспільства, а хімічні знання справляють все більший вплив на загальну культуру людини XXI ст. Постійна хімізація життя людей в наш час є приводом для занепокоєння. «З продуктами харчування, медикаментами, забрудненим повітрям різноманітні речовини, шкідливі для людини, потрапляють в її організм. Це не тільки погано впливає на стан здоров'я людей, а й дуже негативно діє на фізичну повноцінність майбутніх поколінь» [14, с. 277]. Глобальні зміни світового виробництва, збільшення споживання хімічної продукції призводять до перебудови провідних хімічних компаній з метою економії коштів, упровадження високоефективних екологічно безпечних технологій, випуску хімічної продукції з високою доданою вартістю, відкриття філій у країнах з дешевою робочою силою. В. І. Вернадський писав про те, що зв'язок людини, як і будь-якого іншого живого природного тіла, з біосферою є незаперечним [2, с. 32]. У 60-і рр. XX ст. здійснено опис деградації культури та наявності екологічної катастрофи на Землі. Вчені досліджували наслідки антропогенного впливу на навколишнє природне середовище. Значущими є праці «До того як помре природа» Ж. Дорста, «Тристарічна війна. Хроніка екологічного лиха» У. Дугласа, «Коло, що замикається» Б. Коммонера, «Оскальпована земля» А. Ленкової. Вчені доводять, що людство має усвідомити масштаби екологічної катастрофи.

Розвиток хімічної промисловості спричинив процес хімізації світового господарства. Він передбачає загальне широке використання продукції промисловості, загальне впровадження хімічних процесів у різні галузі господарства. Такі галузі промисловості, як нафтопереробка, тепла енергетика (крім АЕС), целюлозно-

паперова, чорна та кольорова металургія, будівельні матеріали, а також ряд виробництв харчової промисловості базуються на використанні хімічних процесів. Актуальними стають і розробки фармацевтичних кампаній. Прикладом може стати фармацевтична індустрія, нафтохімія та виробництво мінеральних добрив, які є провідними галузями ринку хімічної продукції та зумовлюють процес хімізації суспільства. Погоджуємося з висновками Д. Є. Гладких, що «хімічна промисловість має великий економічний, соціальний, екологічний ефект. Про економічний ефект свідчать показники рентабельності виробництва хімічної продукції. Соціальний ефект полягає в тому, що при розвитку хімічної промисловості створюються нові високотехнологічні робочі місця, причому не тільки в самій галузі, а й у суміжних галузях, які споживають хімічну продукцію (мультиплікативний ефект)» [4, с. 41].

Найважливішим фактором, що призвів до масового використання хімічної продукції, є результат науково-технічного прогресу у другій половині XX ст., а саме перехід хімічної промисловості на використання продуктів переробки нафти, попутного й природного газу, з яких отримують переважну частину продукції галузі. Особливістю сучасної світової хімічної промисловості є факт її орієнтації на наукоємні виробництва з метою забезпечення повсякденних потреб людини та її здоров'я. Праця Д. Медоуза «Межі зростання» була однією з основ доповідей Римському клубу, автори якого пропонували ідею «нульового зростання» і штучного обмеження індустріального розвитку. Така ідея не була прийнята, адже вона суперечила парадигмі безперервного зростання матеріального добробуту, що складалася століттями. Та з розвитком інформаційного суспільства почала відбуватися деконцентрація виробництва, з'явилися намагання розв'язати суперечності між ресурсами окремих регіонів та інтересами держави в цілому [11, с. 8]. У XXI ст. актуалізуються такі процеси і проблеми, що характеризують сучасне суспільство у складний час, що отримав назву «перехідний»: зміна уявлень про своє існування, про різноманітні впливи на людину й ризики, що з цими впливами пов'язані. Людина в сучасному суспільстві вже не може уявити своє існування без звернення до хімічної промисловості та, що цікаво, без хімічної складової у своєму повсякденному житті – на побутовому рівні.

У світовій хімічній промисловості склалися чотири головні регіони. Найбільший з них – Західна Європа. Трансформація відбулась швидкими темпами в багатьох країнах цього регіону після Другої Світової війни, коли

у структурі галузі почала лідувати нафтохімія. Як результат, центри нафтохімії та нафтопереробки розташовуються в морських портах і на трасах магістральних нафтопроводів. Другий за значенням регіон – США, де хімічна промисловість характеризується великою різноманітністю. Основним чинником розміщення підприємств став сировинний фактор, що багато в чому сприяло територіальній концентрації хімічних виробництв. Третій регіон – Східна й Південно-Східна Азія, де особливо важливу роль відіграє Японія з потужною нафтохімією. Зростає також значення Китаю та нових індустріальних країн, які спеціалізуються в основному на виробництві синтетичних продуктів і напівфабрикатів. Фармацевтика, фотохімія, побутова хімія, парфумерія тощо відносяться до тонкої хімії і можуть використовувати як органічну, так і неорганічну сировину. Міжгалузеві зв'язки хімічної промисловості великі: немає такої галузі господарства, з якою вона не була б пов'язана. Це й науковий комплекс, електроенергетика, металургія, паливна промисловість, легка й харчова промисловість, будівництво, машинобудування, ВПК тощо.

За останніх тридцять років у світі використано сировини стільки, скільки за всю історію цивілізації. Щорічно формується близько 100 млрд тон твердих відходів, 2 тис. кілометрів кубічних стічних вод і здійснюється понад 25 млрд тон викидів в атмосферу вуглекислого газу; деградація ґрунтів спостерігається майже на 2 млрд гектарів площ, що негативно вплинуло на добробут 1 млрд осіб; більше 2/3 площ комерційного вилову риби внаслідок надмірних його обсягів повністю або частково знищено; 1,7 млрд осіб страждають від дефіциту прісної води; 20% захворювань у бідних країнах світу викликано екологічними чинниками; за останнє сторіччя Земля втратила 45% природних лісових масивів. Унаслідок глобального потепління клімату рівень Світового океану може піднятися в середньому на 50 см, що призведе до затоплення значної частини прибережних районів багатьох країн; у більшості міст люди проживають в умовах, за яких кількість шкідливих речовин у повітрі перевищує гранично допустимі концентрації у 5, 10, 15 і більше разів.

Екологічна криза не має кордонів, вона охопила весь світ, стала однією з глобальних криз. Так, у XXI ст. значно зросла частота природних катастроф, жертвами яких упродовж останніх 50 років стали в середньому 46 тис. осіб щороку. Збитки від екологічних катастроф з кожним роком зростають і в середньому становлять 90 млрд доларів США за рік. Зараз планеті Земля загрожує омніцид, для уникнення

якого необхідний перегляд традиційних принципів взаємодії людини з природою та докорінна перебудова діяльності суб'єктів господарювання. На основі оцінки впливу природних та антропогенних факторів виявляють закономірності функціонування системи «суспільство–природа», розробляють і вдосконалюють методологію й методи оцінювання її стану та формуватись напрями розвитку цієї системи.

Хімізація землеробства – найважливіший чинник інтенсивного розвитку сільськогосподарського виробництва. Це підтверджено практикою вітчизняного й зарубіжного землеробства. Н. Т. Масюк відзначає, що приріст продукції за рахунок добрив порівнюваний з відкриттям нових землеробських континентів [10]. Кожен четвертий житель планети годується завдяки застосуванню мінеральних добрив. До кінця XX ст. чисельність населення Землі досягла 5,7– 6 млрд осіб. Для задоволення його потреби в їжі виробництво зерна має принаймні потроїтися. Збільшення виробництва зерна та іншої сільськогосподарської продукції потребує подальшого розширення виробництва та застосування мінеральних добрив. За прогнозами продовольчої та сільськогосподарської організації ООН–ФАО, світова потреба в мінеральних добривах у 2000 р. сягнула 300 млн тон, у тому числі 170 млн тон азоту, 70 млн тон оксиду фосфору (P₂O₅) і 60 млн тон оксиду калію. Виробництво елементів живлення порівняно з 1979 р. зросло в 3 рази, що зумовлює процеси хімізації. У зв'язку з високими темпами постачання мінеральних добрив сільському господарству й застосування все більшої кількості органічних добрив виникає необхідність комплексного вивчення не тільки їхнього впливу на родючість ґрунтів, урожай та якість одержуваної продукції, а й впливу людини на навколишнє природне середовище. На біосферу впливають високі темпи урбанізації, індустріалізації, розвиток усіх видів транспорту, спалювання різних видів палива у промисловості й побуті, накопичення великої кількості комунально-побутових відходів, а також застосування в сільському господарстві хімічних засобів, у тому числі різних видів добрив [7, с. 18].

Учені твердять, що світовий ринок хімічної продукції може запропонувати технології, пов'язані з розв'язанням продовольчої проблеми, а саме: підвищення ефективності внесення добрив; освоєння виробництва капсульованого насіння генно-модифікованих культур і аналогічних «прикордонних» технологій, наприклад, генетична модифікація кукурудзи для випуску більш якісного біопалива; індивідуальний для кожної культури й умов добір

поживних компонентів, перехід на добрива, що містять мікроелементи; розроблення нового покоління засобів захисту рослин вибіркової дії, здатних до біологічного розкладання; розвиток індустрії виробництва обладнання для ведення інтенсивного органічного сільського господарства – мембран, систем ефективного поливу і зволоження тощо [3, с. 38]. Трансформаційні процеси відбулись у сфері хімічних технологій, пов'язаних з охороною здоров'я людей: нове покоління систем механічного та хімічного очищення води; жорсткість екологічних стандартів якості палива, розвиток GTL технологій, водневих паливних елементів, випуск нового покоління безпечних присадок для палива; розвиток технологій протезування, виготовлення імплантів, удосконалення відповідних матеріалів; створення нового покоління безпечних для здоров'я людини оздоблювальних матеріалів, концепція «здоровий дім»; розроблення нового покоління безпечних для здоров'я людини дорожніх покриттів, побутових повітряних фільтрів [6, с. 32].

Розвиток хімічної промисловості активізував процес хімізації світового господарства (загальне широке використання продукції промисловості; загальне впровадження хімічних процесів у різні галузі господарства, які, потребуючи продукції хімічної промисловості, своєю чергою, стимулюють її прискорений розвиток), що супроводжується значним економічним (зростає рентабельність продукції), соціальним (створення одного робочого місця в хімічній промисловості забезпечує створення двох нових робочих місць у суміжних галузях), екологічним (для виробництва хімічної продукції створюються маловідходні й безвідходні технології) ефектом. При цьому, оскільки хімічна промисловість на сучасному етапі є найбільш динамічною галуззю світової економіки, хімічна продукція виступає найважливішим елементом інновацій [5]. Але нашу увагу привертає мало вивчений і недостатньо розкритий аспект – *хімізація культури*.

Розуміючи залученість хімії практично в усі галузі життєдіяльності людини, хочемо розглянути окрему площину, в якій покажемо евристичний потенціал хімізації культури, а саме, залученості хімії в автомобілебудування. Розвиток автомобільної промисловості за сто років щодалі більше ставив свої завдання перед найрізноманітнішими галузями науки й техніки і залучав на свою орбіту досягнення як фундаментальних, так і прикладних досліджень. Не можна порівнювати внесок у створення сучасного автомобіля продуктів різних галузей промисловості, бо без будь-якого з них обійтися не можна, однак внесок хімічної промисловості є особливо вагомим. Можна

виділити дві галузі застосування продукції хімічної промисловості в автомобілебудуванні. Одна – це сфера великого сучасного індустріального виробництва заводів, що випускають десятки й сотні тисяч автомобілів на рік. Фахівців для цих виробництв готують спеціальні навчальні заклади, де є розроблені навчальні посібники, макети, стенди, інструкції. Але ось автомобіль потрапив до споживача, заради якого він був зроблений, – до автолюбителя, або в невелике господарство, або в ремонтну майстерню. Тут повною мірою доводиться зіткнутися з безліччю повсякденних проблем, для яких немає простих і очевидних шляхів вирішення. І не тільки з огляду на дефіцит тих чи інших матеріалів або деталей, а через дефіцит знань – загальних уявлень, конкретних рецептів і порад, невміння зрозуміти специфічну мову хімічних назв, термінів, марок речовин, тонких відмінностей між, здавалося б, майже однаковими за призначенням речовинами.

Що робити в такій ситуації, коли звернення до серйозних посібників або спеціальних технічних документів – якщо навіть вони потрапляють до ваших рук – здатне тільки остаточно заплутати споживача? Культура хімізації дає можливість тлумачити знання, досягнення хімічної науки й промисловості, світові тенденції у потрібній для споживача формі, надавати пояснення й рекомендації, при цьому на дуже високому, кваліфікованому рівні.

Сьогодні людина знайомиться з можливостями та наслідками діяльності паливно-енергетичного комплексу, металургії, транспорту, будівництва, електроніки, космічної техніки, побуту. Її цікавлять проблеми правильного вибору способу життя, продуктів харчування, питання адекватної оцінки ризиків, тому що від цього залежить життя. Проникнення хімічних знань у культурну складову розвитку людини сприяє новому баченню світу, новому світогляду. Вплітаючись у життя людини, хімія, з одного боку, безумовно полегшила існування людини й щодня продовжує надавати їй можливість існувати в дуже швидкому темпі сучасного життя. З іншого боку, все вище сказане наводить на висновки про необхідність більш продуманого, зваженого підходу до формування хімічної культури сучасної людини. Підхід, який тлумачить хімічну науку не тільки як галузь виробничої діяльності людини, а й як знання, що формує світогляд і є невід'ємною частиною сучасної людини, її загальної культури, стає все більш актуальним. Життя під час хімізації практично всіх сфер діяльності людини і глибокого впровадження результатів хімізації в побут привело до логічного процесу – хімізації культури.

Список використаних джерел

1. Бугорина М. В. Инженерная экология и экологический менеджмент: учебник. М.: Логос, 2011. 518 с.
2. Вернадский В. И. Размышления натуралиста. Кн. 1. Пространство и время в неживой и живой природе. М.: Прогресс, 1975. 175 с.
3. Власов В., Лисак М. Синопис сільськогосподарських проблем у світі і складники продовольчої безпеки. *Вісник НАН України*. 2011. № 2. С. 37–48.
4. Гладких Д. Е. Трансформація світового ринку хімічної продукції в умовах глобальної кризи: автореф. дис. ... канд. економ. наук: 08.00.02 «Світове господарство і міжнародні економічні відносини». Вінниця, 2016. 41 с.
5. Долгосрочный прогноз развития химической отрасли до 2030 года [Электронный ресурс]. URL: <http://ucc.com.kz/ru/analytics-slider/> (04.06.2017).
6. Дорогунцов С. І., Гаца О. О. Проблеми природокористування і шляхи їх вирішення. *Трибуна*. 1995. № 7–8. С. 32–33.
7. Жданов Ю. А. Гуманизм и наука. *Проблемы гуманизма в марксистско-ленинской философии*. Ростов-н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1977. С. 16–33.
8. Жданов Ю. А. Химическая коэволюция. *Химическая промышленность*. 1991. № 1. С. 3–6.
9. Замула І. В. Бухгалтерський облік екологічної діяльності у забезпеченні стійкого розвитку економіки: монографія. Житомир: ЖДТУ, 2010. 440 с.
10. Масюк Н. Т. Рекультивация земель в Украине: фундаментальные и прикладные достижения. *Вісник аграр. науки. Спецвипуск*. К.: Аграрна наука, 1998. С. 15–21.
11. Медоуз Д., Рандерс Й. Пределы роста. 30 лет спустя. М.: ИКЦ Академкнига, 2007. 342 с.
12. Повестка дня на XXI век [Электронный ресурс]. URL: <http://www.Agenda21.htm> (04.06.2017).
13. Форрестер Дж. Мировая динамика. М.: Наука, 1978. 174 с.
14. Daly H. E. Beyond Growth The Economics of Sustainable Development. Boston: Beacon Press, 1996.
15. Meadows D. H., Meadows D. L., Randers J., Behrens W. W. The Limits to Growth. New York: Universe Books, 1972.

Відомості про автора:

Коломак Олесь Ігорівна

olesya.kolomak@i.ua

Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»
вул. Фрунзе, 21, м. Харків, Харківська обл.
61002, Україна

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1966>

Надійшла до редакції: 05.06.2017 р.

Прийнята до друку: 28.06.2017 р.

Рецензент:

доктор філософських наук,
професор Дольська О. О.

References

1. Butorina, M. V. (2011). *Inzhenernaia ekologiia i ekologicheskii menedzhment*. Moscow: Logos [in Russian].
2. Vernadskiy, V. I. (1975). *Razmyshleniia naturalista. Book 1: Prostranstvo i vremia v nezhhivoi i zhivoi prirode*. Moscow [in Russian].
3. Vlasov, V. (2011). *Synopsys sil's'kohospodars'kykh problem u sviti i skladnyky prodovol'choyi bezpeky. Visnyk NAN Ukrainy – Bulletin of NAS of Ukraine*, 2, 37–48 [in Ukrainian].
4. Hladkykh, D. E. (2016). *Transformatsiia svitovoho rynku khimichnoii produktsiyy v umovakh hlobal'noyi kryzy. Extended abstract of candidate's thesis*. Vinnytsia [in Ukrainian].
5. *Dolgosrochnyi prognoz razvitiia khimicheskoi otrasli do 2030 goda*. URL: <http://ucc.com.kz/ru/analytics-slider/> [in Russian].
6. Dorohuntsov, S. I., Hatsa, O. O. (1995). *Problemy pryrodokorystuvannia i shlyakhy yikh vyrishennia. Tribuna – Tribune*, 7–8, 32–33 [in Ukrainian].
7. Zhdanov, Yu. A. (1977). *Gumanizm i nauka. Problemy gumanizma v marksistsko-leninskoy filosofii*. Rostov-on-Don: Izd-vo Rost. un-ta. 16–33 [in Russian].
8. Zhdanov, Yu. A. (1991). *Khimicheskaya koevolyutsiia. Khimicheskaiia promyshlennost' – Chemical Industry*, 1, 3–6 [in Russian].
9. Zamula, I. V. (2010). *Bukhhalters'kyi oblik ekolohichnoii diial'nosti u zabezpechenni stiikoho rozvytku ekonomiky. Zhytomyr: ZhDTU* [in Ukrainian].
10. Masiuk, N. T. (1998). *Rekul'tivatsiia zemel' v Ukraine: fundamental'nyie i prikladnyi dostizheniia. Visnyk ahrar. nauk. Spetsvypusk – Bulletin of Agrarian Sciences. Special edition*, 15–21 [in Russian].
11. Meadows, D., Randers, J. (2007). *Predely rosta. 30 let spustia*. Moscow: IKTs Akademkniga [in Russian].
12. *Povestka dnia na XXI vek*. URL: <http://www.Agenda21.htm> [in Russian].
13. Forrester, J. (1978). *Mirovaia dinamika*. Moscow: Nauka [in Russian].
14. Daly, H. E. (1996). *Beyond Growth. The Economics of Sustainable Development*. Boston: Beacon Press Publ. [in English].
15. Meadows, D. H. (1972). *The Limits to Growth*. New York: Universe Books Publ. [in English].

Information about the author:

Kolomak Olesia Igorivna

olesya.kolomak@i.ua

National Technical University
"Kharkiv Polytechnic Institute"
21 Frunze St., Kharkiv, Kharkiv region,
61002, Ukraine

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1966>

Received at the editorial office: 05.06.2017.

Accepted for publishing: 28.06.2017.

Reviewer:

Doctor of Philosophical Sciences,
Professor Dolska O. O.

КОМПАРАТИВИСТИКА И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ КОНЦЕПТОСФЕРЫ ФИЛОСОФСКИХ ПОНЯТИЙ

Елена Крат

*Днепропетровский национальный университет железнодорожного транспорта
имени академика В. Лазаряна*

Исследованы некоторые проблемы концептуальной сущности «понятия», «идеи» или «феномена», проанализированы репрезентации концепта «благо» в философии и культуре Западной Европы. Поскольку специфика философии заключается в поиске смыслов во всеобщих знаниях о человеческом существовании, стремлении найти предельные основания их взаимосвязи, то сравнение специальных направлений мышления является одной из задач данного исследования, а именно: сравнение концепта «благо» и того, что в английском языке является его переводом – «good». Несмотря на сложность толкования концепта «благо» в русском языке и концепта «good» в английском, онтологический статус этих предельных концептов представляется бесспорным. В рамках постмодернистских трансформаций концепт «благо» привлекает пристальное внимание исследователей.

Ключевые слова: культура, смысл, предельные концепты, благо, добродетель, мораль, добро.

Крат Елена. Компаративістика та теоретичні проблеми концептосфери філософських понять.

Досліджено деякі проблеми концептуальної сутності «поняття», «ідеї» або «феномена», проаналізовано репрезентації концепту «благо» у філософії і культурі Західної Європи. Оскільки специфіка філософії полягає в пошуку смислів у загальних знаннях про людське існування, прагнення знайти граничні підстави їхнього взаємозв'язку, то порівняння спеціальних напрямів мислення є одним із завдань нашого дослідження, а саме: порівняння концепту «благо» і того, що в англійській мові є його перекладом – «good». Незважаючи на складність тлумачення концепту «благо» в російській мові і концепту «good» в англійській, онтологічний статус цих граничних концептів видається безперечним. У межах постмодерністських трансформацій концепт «благо» привертає пильну увагу дослідників.

Ключові слова: культура, сенс, граничні концепти, благо, чеснота, мораль, добро.

Krat Olena. Comparative studies and theoretical problems of the sphere of philosophical concepts.

In the problem field of the postmodern transformations the good as the concept has been and still remains in the focus of many scientists' attention. This fact accounts for the importance and topicality of the analysis of the meanings of "the notion", "the idea", "the phenomenon" and such like along with their representations in the philosophy and culture of Western Europe. As the specificity of philosophy is to search meanings in the general knowledge of human existence, to understand the meanings and find the ultimate foundations of their relationships, so comparing the special directions of thought is one of the objectives of this study, namely: the comparison of "blago" and that which in the English language is its translation and how it differs from the analogous concepts in Russian.

As a rule, in accordance with Russian-English dictionaries, "blago" is translated as "blessing" or "the good". At the same time, the reverse translation gives the following: "blessing" – благословение, благо, благоденствие, блаженство, счастье, i.e. the core of the concept is "bliss", "happiness". In its turn, "the good" is translated as "добро", "благо". The Oxford Encyclopedic Dictionary defines "the good" (noun) as follows: "what is morally correct or acceptable". The English-Russian dictionary gives the translation of the word "the good" as "блаао", "добро". Thus, it is obvious that in English we will work with the noun "the good", with the concept defined by this word.

Despite the complexity of the interpretations of "blago" in the Russian language and the concept of "the good" in English, the ontological status of these concepts is indisputable within the framework of postmodern transformations. Treating concepts as mental representations which reflect both public and individual experience we claim that such philosophic, cultural and historic concept as "the good" reflects that sociocultural experience which is accumulated by nations during the periods of their existence.

Key words: culture, meaning, utmost concepts, good, virtue, moral.

Новые тенденции в развитии духовной культуры общества, междисциплинарность гуманитарных наук, продолжающаяся трансформация новейших сфер человеческого познания позволяют утверждать, что сегодня проблема концептуальной сущности «понятия», «феномена», «идеи» или «вещи» является не менее актуальной, чем она была в предшествующие эпохи. Последнее во многом обосновывается тем фактом, что внимание философии сосредоточено в наши «пост»-времена прежде всего на человеке, детерминированном в первую очередь культурой и историей, а не биологией или природой [13, с. 74–117]. Как следствие, в современных

философских и других научных исследованиях речь идет о картине мира, понимаемой как сетка координат, при посредстве которой люди воспринимают действительность и строят образ мира, существующий в их сознании [2, с. 16]. По мнению Ю. С. Степанова, то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека, с одной стороны, и, с другой, – то, посредством чего индивид – рядовой, обычный человек – сам входит в культуру и в некоторых случаях влияет на неё, этот сгусток культуры в сознании человека есть ничто иное, как концепт [9, с. 7–34].

Намечая ключевые моменты анализа репрезентации концепта «благо» в философии

и культуре Западной Европы, мы отталкиваемся прежде всего от общепринятых сегодня определений этого понятия в энциклопедиях и словарях; также представляется уместным сравнить концепт «благо» и то, что в английском языке является его переводом – словом «good» в качестве существительного. Уместность данного сравнения обосновывается актуальностью сравнений специальных направлений мышления, поскольку, как утверждают ученые, специфика философии состоит в поиске смысла во всех знаниях о человеческом существовании, в рефлексии над всей целостностью всеобщих знаний [4, с. 7–15]. Таким образом, поиск, функция и удержание смыслов для легитимации человеческого существования есть задача философской деятельности: философия в строгом понимании этого термина занимается поиском смысла знаний о человеческом существовании. Также важно то, что её специфика, как полагают исследователи, заключается в том, что она имеет дело со всеобщими значениями, стремясь понять смыслы и найти предельные основания их взаимосвязи. Однако, как пишет В. И. Красиков, для возведения величественных конструкций даже в сфере духа требуются фундаментальные основания – концепты, которым приписывается безусловность и исходность [4, с. 8].

«Предельные» концепты конституируются спекулятивным мышлением – «Логосом», что есть сама реальность или абсолютная идея. Б. Рассел пишет в «Истории западной философии», что его философские идеи были навеяны работами известных логиков Г. Кантера и Г. Фреге, совершивших прорыв в своих исследованиях после того, как точно определили «элементарные» и одновременно «предельные» значения своих дисциплин [6]. Г. Фреге, выводя разграничение между смыслом и значением знака, утверждает: знак как таковой может мыслиться не только в связи с означаемым, то есть с тем, что можно было бы назвать денотатом знака, но и в связи с тем, что можно назвать смыслом знака; смысл знака – это то, что отражает способ представления означаемого данным знаком. В идеале, замечает Г. Фреге, соответствие между знаками, смыслами и денотатами должно быть устроено таким образом, чтобы всякому знаку всегда соответствовал один определенный смысл, а всякому смыслу, в свою очередь, всегда соответствовал один определенный денотат; разумеется, в действительности указанное соответствие часто нарушается. Г. Фреге, усматривая три степени различия между выражениями (словами, словосочетаниями и предложениями), пишет, что разница между

переводом и оригиналом не должна выходить за пределы первой степени различия: различие затрагивает либо только представление, либо только смысл [12, с. 352–361]. Б. Рассел, обращаясь к данной тематике, утверждает: для этого, чтобы человек мог понять и в дальнейшем употреблять то или иное слово, он должен ассоциировать это слово с каким-нибудь заметным предметом действительности, а также ассоциировать с «идеей» или «мыслью» об этом предмете [7, с. 83].

Целью работы является анализ рецепции философского понятия «благо» в его взаимосвязи с концептосферой «человек» и «внутренний мир человека» в русском и английском языках.

Говоря о концептах как о ментальных репрезентациях, отражающих и обобществленный, и индивидуальный опыт, мы утверждаем, что такой философский, культурный и исторический концепт как «благо» отражает тот социокультурный опыт, который был накоплен нацией на протяжении всего периода её развития. В то же время, не претендуя на собственное лингвистическое исследование концепта «благо» в русском и английском языках, мы хотели бы затронуть анализ лексемы «благо» в указанных выше языках.

Современные электронные словари определяют «благо» (греч. «aga», «jon», лат. «bonum», фр. «bien», нем. «gut», англ. «good».) как нечто хорошее, доброе, полезное; добро, пользу, счастье, благополучие; как понятие, которое играет важнейшую роль в общественной, экономической области и входит в сферу государственной политики, вызывая определенные стремления и мероприятия политического союза – государства [14, с. 1890 – 1907]. Толковый словарь В. И. Даля определяет «благо» как все доброе, полезное, служащее к нашему счастью; «благий» или «благой» в церковно-славянском, пишет Даль, означает «добрый, хороший, полезный добродетельный, доблестный» [3, с. 90]. Таким образом, в толковании Даля ядром концепта «благо» выступает «добро» и его производные (добродетельный, доблестный). Энциклопедия Брокгауза и Ефрона определяет «наивысшее благо» («eudaimonia») как благополучие, заключающееся в достижении всех благ, к которым стремится человек, что есть наиважнейшая цель человеческой жизни, которой соответствует и самая высокая деятельность – политическая, возможная только в государстве, именно поэтому древними мыслителями государство рассматривалось как средство для достижения благополучия [14, с. 1890 – 1907].

Современный философский словарь под редакцией В. Кемерова дает следующее

определение «блага»: «...одна из основных аксиологических категорий, обозначающая исторически исходный, подтверждаемый житейским опытом факт удовлетворения извечных потребностей, ожиданий и желаний людей при условии соединении их устремлений и усилий», что отсылает нас к ядру концепта «благо» – значению пользы, полезности [8, с. 79]. В философском энциклопедическом словаре, изданном «Советской энциклопедией» в 1983 г., отмечается: «благо» в этике и философии есть то, что включает в себе определенный положительный смысл [11, с. 55]. Последнее определение, на наш взгляд, размывает ядро концепта «благо», делая его весьма широким и достаточно неопределенным. Как правило, в соответствии с русско-английскими словарями, «благо» переводится как «blessing» или «good». В то же время, обратный перевод дает следующее: «blessing» – благословение, благо, благоденствие, блаженство, счастье, т. е. ядро концепта – это «блаженство», «счастье». В свою очередь, «good» переводится как «добро», «благо» [5, с. 327]. Оксфордский энциклопедический словарь определяет «good» (существительное) следующим образом: «то, что морально правильно или приемлемо [15, с. 91]. Англо-русский словарь дает перевод слова «good» как «благо», «добро» [1, с. 132]. Таким образом, очевидно, что в англоязычных источниках мы будем работать с существительным «good», с концептом, определяемым этим словом.

Здесь вновь следует, на наш взгляд, обратиться к самому понятию концепта. В русском языке слово «концепт» возникло как калька латинского «conceptus», что означает буквально «понятие» «зачатие», то есть концепт связан с понятием замещаемого им явления. Однако в «Longman Dictionary of Contemporary English» концепт определяется как чья-то идея о том, как что-то сделано из чего-то или как оно должно быть сделано; то есть возникает указание на мыслящее лицо, обладателя некой идеи или точки зрения. При всей абстрактности и обобщенности этого «некого» («someone»), вместе с ним в «концепт» входит субъективность. Однако субъективность противоположна понятию в собственном смысле слова.

Таким образом, понятие функционирует независимо от общения, концепт же, напротив, предполагает вопросы и ответы, диспут. Сложность понимания концепта заключается в том, что он приближается к понятию замещаемого им предмета и вместе с тем

существенно отличается от него. Концепты возникают в мышлении, хранятся в памяти, определяют ментальность и выражаются в языке; культура и концепт – фракталы; концепт подобен, аналогичен системе «культура». Если культура – это макросистема, то концепт представляет собой микросистему. Концепт порождает коммуникацию в системе «культура» и порождается ею. Структура вербально выраженного концепта центрирована вокруг «ядра» подобно тому, как система «культура» центрирована вокруг артефакта [10, с. 43–83]. Важным моментом в этом анализе является также то, что В. фон Гумбольдт обосновал как связь «характера народа» с общечеловеческими идеалами, национальными традициями и характером языка. Действительно, индивидуальный характер может преобразовываться в национальный только двумя путями – через общее происхождение и через язык. Слова различных языков, обозначающие даже самые конкретные предметы, не являются полными синонимами. Это ещё более верно там, где речь идет о неконкретных предметах.

Ещё одно существенное положение, которое необходимо, на наш взгляд, подчеркнуть, – это позиция «субъективного толкования» в отношении «предельных концептов». Предельные концепты возникают в субъективной форме, под которой понимается не только мышление, но и само человечество в его исторической жизнедеятельности. Назначение предельных концептов – быть индикатором основных человеческих смыслов и ценностей. Предельные концепты в лингвистической традиции, по Л. Витгенштейну, – это нижний и верхний пределы языковой деятельности. Предельные концепты – это архетипы, вечные смыслы и истины интеллигибельного мира, имманентное основание человеческого мышления («Я» как таковое), идеалы человеческого поведения, регулятивные правила, обеспечивающие логику человеческого мышления [4, с. 8].

Таким образом, при всей сложности толкования концепта «благо» в русском языке и концепта «good» в английском, онтологический статус этих предельных концептов представляется бесспорным. Более того, в связи с глобальными изменениями, происходящими в последнее время в духовной сфере нашего общества, концепты морально-этической сферы, в частности, такие концепты как «благо», «добро», должны привлекать (и привлекают) все более пристальное внимание исследователей.

Список использованных источников

1. Англо-русский-философский словарь. М.: Изд-во МГУ, 1969. 317 с.
2. Гуревич А. Я. Категории средневековой культуры. М.: Искусство, 1972. 318 с.
3. Даль В. И. Толковый словарь живаго великорусского языка. М.: Русский язык, 1981. 699 с.
4. Красиков В. И. Концепты в функции философских основоположений. *Язык, этнос, картина мира*. Вып. 1. Кемерово, 2003. С. 7–16.
5. Мюллер В. К. Англо-русский словарь. М.: Русский язык, 1982. 887 с.
6. Рассел Б. История западной философии и ее связи с политическими и социальными условиями от античности до наших дней [Электронный ресурс]. Новосибирск: Сибирское университетское изд-во. 2001. URL: <http://www.psylib.org.ua/books/rassb01/index.htm> (10.12.2016).
7. Рассел Б. Человеческое познание: его сфера и границы. К.: Ника-Центр, 1997. 556 с.
8. Кемеров В. Е. Современный философский словарь. М.: Академический Проект, 2004. 861 с.
9. Степанов Ю. С. Изменчивый образ языка в конце XX в. *Язык и наука конца XX в.* М.: РГГУ, 1995. С. 7–34.
10. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. М.: Академический Проект, 2001. 990 с.
11. Ильичев Л. Ф., Федосеев П. Н., Ковалев С. М., Попов В. Г. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983. 836 с.
12. Фреге Г. Смысл и денотат. *Семиотика и информатика*. М., 1997. С. 352–379.
13. Фрумкина Р. М. Есть ли лингвистики своя эпистемология? *Язык и наука конца XX в.* М.: РГГУ, 1995. С. 74–117.
14. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона [Электронный ресурс]. Санкт-Петербург, 1890. URL: https://ru.wikisource.org/wiki/Энциклопедический_словарь_Брокгауза_и_Ефрона (10.12.2016).
15. Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary. Oxford Univ. Press, 1992. 1081 p.

Відомості про автора:

Крат Олена Михайлівна

elene.krat@gmail.com

Дніпропетровський національний університет
залізничного транспорту ім. академіка Ст.Лазаряна
вул. Лазаряна 2, м. Дніпро,
Дніпропетровська обл., 49010, Україна

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1967>

Надійшла до редакції: 15.12.2016 р.

Прийнята до друку: 02.02.2017 р.

Рецензент:

доктор філософських наук,
професор Власова Т. І.

References

1. English-Russian Philosophical Dictionary (1969). Moscow: Izdatel'stvo MGU [in Russian].
2. Gurevich, A. Ya. (1972). Kategorii srednevekovo kul'tury. Moscow [in Russian].
3. Dal', V. I. (1981). Tolkovyi slovar' zhivogo velikogo russkogo yazyka. Moscow: Russkii yazyk [in Russian].
4. Krasikov, V. I. (2003). Kontsepty v funktsii filosofskikh osnovopolozhenii. *Yazyk, etnos, kartina mira – Language, ethnos, world view. Issue 1, 7–16* [in Russian].
5. Miuller, V. K. (1982). Anglo-Russkii slovar'. Moscow: Russkii yazyk [in Russian].
6. Russell, B. (2001). Istoriia zapadnoi filosofii i yeio sviazi s politicheskimi i sitsil'nymi usloviiami ot antichnosti do nashikh dnei. Novosibirsk: Sibirskoie universitetskoie izdatel'stvo. URL: <http://www.psylib.org.ua/books/rassb01/index.htm> [in Russian].
7. Russell, B. (1997). Chelovecheskoie poznanii: iego sfera i granitsy. Kiev: Nika-Tsentr [in Russian].
8. Kemerov, V. Ye. (2004). Sovremennyi filosofskii slovar'. Moscow: Akademicheskii Proekt [in Russian].
9. Stepanov, Yu. S. (1995). Izmenchivyi obraz yazyka v kontse XX v. *Yazyk i nauka kontsa XX v – Language and science of the late 20th century*. Moscow: RTGU [in Russian].
10. Stepanov, Yu. S. (2001). Konstanty: Slovr' russkoi kul'tury. Moscow: Akademicheskii Proekt [in Russian].
11. Il'ichev, L. F., Fedoseev, P. N., Kovaliev, S. M. et al (1983). Filosofskii entsiklopedicheskii slovar'. Moscow: Sovetskaiia entsiklopediia [in Russian].
12. Frege, G. (1997). Smysl i denotat. *Semiotika i denotat – Semiotics and denotata*. Moscow [in Russian].
13. Frumkina, R. M. (1995). Yest' li u lingvistiki svoiia epistemologiiia? *Yazyk i nauka kontsa XX v – Language and science of the late 20th century*. Moscow: RTGU [in Russian].
14. Entsiklopedicheskii slovar' Brokgauza i Yefrona (1890). Sankt-Peterburg. URL: https://ru.wikisource.org/wiki/Энциклопедический_словарь_Брокгауза_и_Ефрона [in Russian].
15. Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary (1992). Oxford University Press.

Information about the author:

Krat Olena Mykhailivna

elene.krat@gmail.com

Dnipropetrovsk National University of Railway Transport
named after academician V. Lazaryan
2 Lazaryana St., Dnipro,
Dnipropetrovsk region, 49010, Ukraine

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1967>

Received at the editorial office: 15.12.2016.

Accepted for publishing: 02.02.2017.

Reviewer:

Doctor of Philosophical Sciences,
Professor Vlasova T. I.

МОВА ЯК ЕЛЕМЕНТ СИСТЕМИ КАРТИНИ СВІТУ

Лілія Погасій

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

Картина світу є системним об'єктом, утвореним багатьма складниками. Кількість елементів цієї системи не завжди однакова, проте мовний елемент є обов'язковим для всіх картин світу, оскільки виконує вкрай важливу функцію – артикулює змістовий рельєф системи картини світу. За браком мови аспект смислової ієрархії різних частин картини світу залишиться невизначеним і незрозумілим.

Ключові слова: картина світу, мова, світогляд, елемент, система, генезис, причинно-наслідкові зв'язки.

Погасій Лілія. Язык как элемент системы картины мира.

Картина мира является системным объектом, созданным многими составляющими. Количество элементов этой системы в разных случаях может не совпадать, однако языковой элемент является обязательным для всех картин мира, поскольку он выполняет очень важную функцию – артикулирует содержательный рельеф системы картины мира. При отсутствии языка аспект смысловой иерархии различных частей картины мира останется неопределенным и неясным.

Ключевые слова: картина мира, язык, мировоззрение, элемент, система, генезис, причинно-следственные связи.

Pohasii Liliia. Language as an element of the world view system.

The world view is a systematic object created by many elements. In different cases a number of the elements of this system may not coincide, but a language element is obligatory for all world views as it accomplishes the extremely important function of articulation of conceptual relief of the world view system. In the absence of language the aspect of conceptual hierarchy of different parts of the world view remains vague and unclear.

The world view reflects a certain body of the visions about the world and the place of a human being in it and special characteristics of the ties within this coordinate system. In fact, the world view reflects the originality of perception and interpretation by an individual of the events and phenomena which are important to him/her. He/she creates that basis of world perception relying on which an individual realizes his/her energetic potential. The structural elements of the big picture of the world is a body of specialized pictures (daily, mythological, religious, scientific, symbolic, linguistic, artistic, gender, ethnic, geopolitical, ethnic, axiological and etc).

The attention to the phenomenon "the world view", which becomes more intense on the back of the interest in cognitive processes and their interpretation, led to the appearance of more questions than answers. This specificity is conditioned by, first of all, the fact that the conceptual parameters of the world view are so extensional that they constantly avoid the unified, consensual notions. The essence of the correlative dependence of language and the world view is clearly expressed with the conceptual formula: the borders of language determine the borders of the world view. However, such dependence is not one-sided but mutual, as the specifics of the world view, its axiological relief and semantic hierarchy influence considerably the linguistic sphere as a whole, its genesis and, in particular, the perspectives of its development.

Key words: the world view, language, vision, element, system, genesis, casual relations.

Ніхто не заперечує (принаймні з міркувань політкоректності) доцільності мовної багатоманітності, поліфонії, взаємодії та взаємодоповнення. Це справді істотний культурогенерувальний засіб. Проте в ньому є багато праксеологічних «але». Зважити хоч би ту обставину, що різні мови – це різні світи, картини світу, світоглядні алгоритми, стереотипи й автоматизми. Реальність їхньої взаємодії об'єктивно наштовхується на безліч перешкод, які мимоволі спричиняють ідіосинкразію, взаємне відторгнення репрезентантів різних мов, а отже, і різних світів, різних картин світу.

Термін «картина світу» виник у сфері природничо-наукового знання (Г. Герц, М. Планк) і первинно відображав насамперед і в основному тенденцію до системної організації та синтезу взаємопотенційних елементів знання. У філософських концепціях О. Шпенглера, В. Дільтея та М. Гайдеггера концептуалізовано систематизувальні принципи картини світу, мислимої як організована ієрархія цінностей і норм, значущих для певної культури. Найбільш

фундаментальні дослідження одного з аспектів феномена картини світу належать Е. Гуссерлю та М. Гайдеггеру.

Цілісне бачення картини світу відображено у працях М. Вебера, Е. Фромма, К. Г. Юнга. Значущість цих праць полягає насамперед у концептуалізації орієнтаційного статусу картини світу, її соціокультурного характеру. До проблеми колективної свідомості й колективних уявлень, що формують загальну картину світу, звертається Е. Дюркгейм. Він зосереджує увагу на символах, які є невіддільними складниками уявлень і постають унаслідок інтерпретації людиною навколишнього світу. У працях А. Гуревича аналізуються в основному картини світу середньовіччя. Дослідження О. Лосева концептуалізують античне сприйняття світу в його структурній цілісності. Ключову роль у вивченні адаптивного характеру константних елементів картини світу відіграли дослідження С. Лур'є.

Погляди на картину світу змінювалися відповідно до принципу історизму. Його смислові

параметри також коливаються в широкому діапазоні, залежно від наукового напрямку. Термін «картина світу» є істотним атрибутом культурологічних (А. Золотарьов, А. Гуревич), міфологічних (О. Лосєв, О. Фрейденберг) і психологічних (К. Г. Юнг, Е. Фромм, Т. Шибутані) концепцій. Особливо важливим для вивчення етнічної картини світу є науковий напрям «історія ментальностей», орієнтований на вивчення картини світу людини й суспільства (Л. Февр, М. Блок, Ж. Дюбі, Ж. Ле Гофф, Ф. Бродель, Ф. Граус, Г. Кнабе). Культурологічний підхід до феномена картини світу репрезентований такими іменами, як М. Вебер, К. Гірц, Е. Сепір, Б. Уорф. На спроби реконструкції принципів архаїчного мислення натрапляємо у працях К. Леві-Строса. Традиція вивчення символічних структур пов'язана з ім'ям Е. Кассіра. Він заклав основи порівняльного аналізу різних символічних систем, які вивчали теоретики міфу (О. Лосєв) й методології науки (П. Фейсрабанд).

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять праці дослідників, що заклали основи класичного (Б. Малиновський, А. Редкліф-Браун, Г. Спенсер, Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, Р. Мертон, К. Леві-Строс) і неklasичного (Е. Фромм, М. Вебер, В. Дільтей, Дж. Г. Мід, Г. Блумер, Р. Нісбет, П. Бергер, Т. Лукман, А. Шютц) теоретичних підходів до основних соціальних феноменів, зокрема до картини світу.

Окрім поняття «картина світу», часто як синоніми до нього вживають поняття «модель світу», «образ світу», «уявлення про світ». Ці категорії детально розроблені в ряді праць таких авторів, як Ю. Апресян, Р. Павільоніс, М. Попович, О. Почепцов, В. Топоров.

Загострена увага до феномена «картина світу», що виникла на хвилі зацікавленості пізнавальними процесами та їх інтерпретаційним діапазоном, призвела до появи більшої кількості питань, ніж відповідей. Така особливість зумовлена насамперед тим, що змістові параметри картин світу є настільки об'ємними, що вони постійно ухиляються від уніфікованих, консенсусних визначень. Сутність корелятивної залежності мови та картини світу виразно окреслюється концептуальною формулою: межі мови визначають межі картини світу. Утім, така залежність не одностороння, а взаємна, оскільки особливості картини світу, її аксіологічний рельєф і семантична ієрархія чинять істотний зворотний вплив на мовну сферу загалом і на її генезис і перспективи розвитку зокрема.

Мова є істотним елементом системи картини світу, атрибутивним і навіть імперативним компонентом предметного оперування дійсністю та евентуальністю. Не випадково Л. Вітгенштейн наполягав, що межі мови індивіда визначають

межі його світу. У цьому сенсі мова постає своєрідним експансіоністським авангардом, який освоює нові світи. За відсутності такого авангарду будь-яка дійсність перетворюється на землю необітовану, на необжиту територію, де все чуже й незрозуміле. Така незатишна атмосфера, вочевидь, не може претендувати на статус «дому буття» (М. Гайдеггер).

Кожна картина світу містить різні типи знання, що утворюють її мовний і концептуальний складники. Концептуальна картина апріорі ширша за мовну, позаяк лише частина концептуального змісту отримує репрезентацію на рівні мови, не всі концепти набувають операційного статусу предметів комунікації [6, с. 235].

Також слід зауважити, що картина світу перебуває в тісному корелятивному зв'язку не лише з мовою, а й зі світоглядом – сукупністю знань про світ, які утворюють синтез сутнісних ознак світу на рівні конкретно-історичної свідомості, мислення, менталітету. Світогляд є не лише результатом сукупності знань про світ, а й перманентним оновленням і увиразненням цих знань. У зазначеному процесі особлива місія належить мові як основному артикуляційному засобу, як депозитарію генерованих смислів і значень, притаманних світу [7, с. 117].

Світогляд – це не проста сукупність знань про світ, а своєрідний синтез знань і способів осягнення світу людиною. Він відображає не стільки процес засвоєння готового знання, скільки самовдосконалення, зусилля суб'єкта в цьому напрямі. Не випадково ефективний світогляд можливий лише там, де є «само» – самоусвідомлення, саморозвиток, самовдосконалення, самокритика, самоосвіта тощо. Важливим складником свідомості є самосвідомість, орієнтована на аналіз, усвідомлення, комплексну оцінку людиною власних знань, думок, інтересів, ідеалів, мотивів поведінки тощо. За допомогою самосвідомості індивід формує ставлення до себе, здійснює самооцінку. Саме завдяки самосвідомості людина визначає себе, шукає й знаходить своє місце в життєдіяльному всесвіті. Також не слід забувати, що самосвідомість тісно пов'язана з рефлексією – спрямованістю свідомості на самого себе, принципом мислення, за допомогою якого здійснюється аналіз і усвідомлення власних форм життєдіяльності [2, с. 180].

Наука довела, що мови, в генеалогічній основі яких – різні граматичні принципи, «активують у людини ділянки мозку, що відповідають за різні види пам'яті. Про це йдеться в дослідженні канадських і американських учених, опублікованому

в журналі «Proceedings of the National Academy of Sciences». Так мови, які називають *аналітичними*, наприклад англійська, передають відношення між суб'єктом і об'єктом дії через порядок слів у реченні. Інші – *флексивні* мови, серед яких і українська, – використовують закінчення, допоміжні слова та інші знаки, що виражають синтаксичну роль слів, а їх розташування в реченні часто може бути довільним. Аарон Ньюмен з університету Далхаузі в Канаді та його колеги довели, що принцип, за допомогою якого мова передає смисл, впливає на механізм його сприйняття. Мови, де головну роль грає порядок слів, активують, зокрема, ділянки мозку, відповідальні за короткочасну пам'ять, тоді як флексивні мови – процедурну пам'ять, яку ми використовуємо для звичних дій» [4].

Важливими у світоглядному й науковому плані є результати дослідження особливостей сприйняття мови людьми зі слабким слухом, які спілкуються амсленом – американською мовою жестів. У цій мові для передачі смислу речення можна користуватися як порядком слів, так і додатковими знаками, жестами. «Під час експерименту активність мозку учасників контролювалася за допомогою функціональної магнітно-резонансної томографії. Дослідники виявили, що коли учасники бачили речення, смисл яких передавався лише порядком слів, у їхньому мозку активувалися зони, пов'язані з короткочасною пам'яттю, наприклад, нижня лобова звивина, середня скронева звивина й нижня тім'яна ділянка. На думку вчених, це пов'язано з тим, що для розуміння такого речення необхідно утримувати всі слова в короткочасній пам'яті. У прикладі з реченнями, які містили додаткові знаки, активувалися ділянки, пов'язані з побудовою й аналізом комбінаторних структур, процедурної пам'яті. Цю пам'ять людина використовує для виконання «автоматичних» дій, наприклад, їдучи на велосипеді або автомобілі» [4].

За великим рахунком, усі європейські мови можна класифікувати за критерієм ступеня раціоналізму, який закладений у їхній генеалогічній основі. На цій підставі можна говорити про аналітичні й синтетичні мови. Мовні конструкції західноєвропейських націй є аналітичними: від початку свого виникнення й у процесі розвитку вони використовують латинський алфавіт і раціональну форму побудови речень. Натомість мови східнослов'янських націй є переважно синтетичними: здебільшого вони послуговуються кирилицею (до речі, поляки, словаки й литовці перейшли на латиницю під впливом Ватикану, хоча ще 600 років тому поляки й литовці користувалися кирилицею, зокрема збірник правових норм «Литовський Статут» був написаний староукраїнською мовою

на основі кирилиці). Принагідно зазначимо, що в синтетичних мовах східноєвропейців речення будуються в дещо ірраціональній формі, а також використовується непритаманний західноєвропейським націям принцип утворення відмінків.

Здавалося б, дрібничка, але вона мала надзвичайно потужний вплив на історично цивілізаційну долю народів – користувачів мов. Приміром, більшість відкриттів у галузі природничих наук цілком закономірно належить носіям аналітичних мов. Станом на 1990 р. 80% Нобелівських лауреатів з природничих наук були носіями аналітичних мов і лише 9% – вихідцями з СРСР як умовного представника синтетичних мов. Натомість у сфері вишуканої словесності перевага синтетичної мови є очевидною. Кількість Нобелівських лауреатів, які є носіями синтетичних мов, ледве не втричі перевищує кількість носіїв аналітичних мов. Синтетична мова надає не так чіткості й виразності, як об'єму, креативності та евристичності вислову, що є ключовим спонукально-атракативним інструментом впливу на людську свідомість.

Серед різних сфер сприйняття Браун і Леннеберг обрали колірне сприйняття. Такий вибір можна пояснити тим, що простір кольору зручно досліджувати, легко картографувати й вимірювати. Є три фізичні параметри, за якими кольори відрізняються один від одного – тон, яскравість і насиченість. Такі градації довільно розбиті мовою на певні відтинки, що дає підстави вважати це ідеальною ілюстрацією загальної концепції гіпотези Уорфа про співвідношення між мовою та дійсністю. Серед пізнавальних процесів для експерименту було обрано пам'ять. Автори співвідносили її з легкістю позначення або кодованістю як мовної змінної. Причина цього вибору криється в тому, що запам'ятовування кольору почасти полягає в запам'ятовуванні його назви. Тому кольори, які можуть бути легко й адекватно названі, за логікою мають запам'ятовуватися краще, ніж ті, які важко позначити словами.

В експерименті взяли участь люди, які говорять англійською. Дослідники виходили з припущення, що відношення між кодованістю й запам'ятовуванням однакове в усіх мовах. Учасникам по одній показували 24 кольорові фішки, а завдання полягало в тому, щоб якомога швидше назвати колір кожної з них. У результаті була встановлена така закономірність: чим довшою є назва кольору, тим більше часу потрібно було для його ідентифікації і тим меншою була відповідність між відповідями різних учасників.

Щоб з'ясувати зв'язок між кодованістю й запам'ятовуванням, з іншою групою учасників було поставлено експеримент на впізнавання.

Учасник упродовж п'яти секунд розглядав 4 з 24 кольорових фішок, після чого фішки прибирали й учасник повинен був знайти відповідні кольори серед 120 різних кольорів. За показник впізнавання бралася кількість правильних ідентифікацій. Такі умови експерименту виявили слабкий зв'язок між кодуванням (називанням певного кольору) і його впізнаванням. Коли завдання полегшили, пропонуючи для впізнавання тільки одну фішку, то виявився значний зв'язок між зоровим розрізненням і впізнаванням, що свідчить про наявність тісного зв'язку між стимулом і пам'яттю, а не мовою та пам'яттю.

Учені припускають, що наявні деякі способи кодування досвіду, які є загальними для всіх мов, попри їх різноманітність. З цих припущень формулюється гіпотеза про лінгвістичні універсалії. Гіпотеза Уорфа стосується, головню, того, як мова класифікує дійсність, на що вона вказує (денотативне значення). При цьому є інший аспект мови, що виражає якість досвіду й почуттів, образів і відношень, зумовлених словами, тобто конотативне значення мови.

Вивченню універсальності конотативного значення мови присвячено одне з найбільш ґрунтовних досліджень мови та мислення. За допомогою спеціального методу вимірювання семантичного диференціала були проаналізовані системи афективних значень. Основний експериментальний прийом полягав у тім, що учасникові пропонувався список різних іменників. Потім надавався список визначників-антонімів (прикметники: в оригіналі експеримент проводився англійською мовою, у якій функцію визначників виконують прикметники), наприклад: хороший–поганий, гарячий–холодний. Завдання учасника полягало в тому, щоб оцінити кожне поняття з погляду кожної пари визначників за семибальною шкалою так: 1 означає найвищу оцінку на користь слова, розташованого в парі визначників ліворуч (у першому прикладі – хороший), а 7 – найвищу оцінку на користь слова, розміщеного праворуч (у першому прикладі – поганий), у решти оцінок – проміжне положення.

У результаті факторних досліджень, проведених з американськими учасниками, що говорять англійською мовою, було встановлено таке: отримані дані можна відобразити в термінах трьох основних факторів, або вимірювань значення: фактора оцінки (хороший–поганий), чинника сили (сильний–слабкий) і фактора активності (швидкий–повільний). При цьому постала проблема: чи ця семантична схема характерна лише для англомовних американців, чи для всіх людей, незалежно від їхньої культури та мови.

Лінгвістами було складено і перекладено відповідними мовами список зі ста понять, знайомих людям практично всіх культур. У результаті досліджень було з'ясовано, що структура конотативного значення слів однакова в усіх мовах, тоді як конотативні значення конкретних понять у різних культурах різні. Ці три виміри – оцінка, сила й активність – характеризують оціночні судження учасників експериментів у всіх досліджених мовах, хоча в різних культурах окремі поняття за цими семантичним чинникам оцінюються неоднаково. Автори дослідження пояснюють таку схожість тим, що створені шкали рееструють емоції, пов'язані з афективною нервовою системою, яка у всіх людей біологічно споріднена [1, с. 74–75].

Дослідження, присвячені семантичному диференціалу й фонетичному символізму, переконливо свідчать про те, що чимало аспектів досвіду мають однакове вираження в різних мовах і культурах. Огляд експериментальних даних, що стосуються гіпотези Уорфа, ставить під сумнів багато аспектів лінгвістичної відносності, однак є деякі причини, що змушують залишити питання лінгвістичної відносності відкритим.

По-перше, слід звернути увагу на обмеженість експериментальних прийомів, використаних під час перевірки гіпотези Уорфа. Попри те, що для дослідження лінгвістичної відносності на матеріалі сприйняття за критерієм кольору були дуже серйозні підстави, така стратегія все-таки не ідеальна. Ймовірніше, що вплив перцептивного досвіду багато в чому залежить від яскраво виражених і незмінних властивостей стимулів і мало чутливий до розмаїття мовного інструментарію. Йдеться про такі явища, як соціальні ролі: ознаки, що визначають категорії людей, встановлюються не природою, а культурою, на відміну від критеріїв, що визначають кольори. У сфері ідеології та духовної культури поняття набувають свого значення насамперед завдяки тому, що вони включені в словесні пояснювальні системи. Саме тут мова може відігравати найважливішу роль у визначенні уявлень про світ, впливати на процеси пам'яті й мислення людини, сприяти розумінню чи нерозумінню інших культур [5, с. 128].

По-друге, демонстрація універсальності відношень між окремими аспектами мови й пізнавальними процесами аж ніяк не усуває проблему міжкультурних відмінностей. У тому, що в будь-якій сфері людського досвіду наявні як універсалії, так і відмінності, не обов'язково є ознаки парадоксу. Взаємовідношення між мовою та мисленням виявляють багатоманітність і складність подібних взаємин. Рівень їх розуміння підвищуватиметься в міру того, як теоретичні й міжкультурні дослідження

будуть розкривати універсальні й часткові аспекти цих різноманітних відношень.

По-третє, проаналізувавши результати експериментів Брауна й Леннеберга, що спрямовувалися на встановлення зв'язку між кодуванням кольорів та їхнім запам'ятовуванням, можна твердити, що вплив мови проявляється тільки в процесі певної вербальної діяльності учасників експерименту. Ніхто з дослідників не вважає, що точність упізнання залежить від слів як статичних носіїв інформації.

Щоб увиразнити роль і значення мови в духовному бутті людини, О. Федик увела поняття «адекват» як «цілісний духовний відповідник», системи якого підпорядковані духовно-психологічній і морально-естетичній діяльності людини та нації» [8, с. 9–10]. У результаті мова як духовний адекват світу створює ідеальну дійсність (паралельний духовний світ, закріплюючи його в словах, формах і структурах). Цей світ є ментально-психологічною моделлю, універсальною й водночас неповторною в етнонаціональному й культурно-цивілізаційному сенсі. Національне

сприйняття, світобачення, мислення й мовлення розвивають національну свідомість – основний чинник національної ідентифікації, забезпечують гармонію духовно-культурного й фізичного буття народу. Тут доречно навести думку В. Гумбольдта про те, що «мова – це об'єднана духовна енергія народу, що дивовижним способом закріплена у відповідних звуках і в цьому вияві та через взаємозв'язок своїх звуків зрозуміла всім мовцям, пробуджуючи в них аналогічну енергію» [3, с. 348].

Картина світу віддзеркалює певну сукупність уявлень про світ, місце людини в ньому й особливості зв'язків у межах цієї системи координат. Фактично картина світу відтворює своєрідність сприйняття та інтерпретації людиною значущих для неї подій та явищ. Вона утворює той фундамент світосприйняття, спираючись на який, людина реалізує свій життєдіяльнісний потенціал. Структурними компонентами загальної картини світу є сукупність профільних картин (повсякденної, міфологічної, релігійної, наукової, символічної, мовної, художньої, гендерної, етнічної, геополітичної, етичної, аксіологічної тощо).

Список використаних джерел

1. Абрамов Ю. Ф. Картина мира и информация (философские очерки). Иркутск: ИГУ, 1988. 190 с.
2. Бродель Ф. Структуры повседневности: возможное и невозможное. М.: Прогресс, 1986. 622 с.
3. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. 408 с.
4. Мозок сприймає мови світу по-різному [Електронний ресурс]. *Online експрес*. 12.04.2017. 21:28. URL: <http://expres.ua/news/2017/04/12/237463-doslidzhennya-mozok-spryymaie-movy-svitu-po-riznomu>.
5. Нейсбит Д. Мегатренды. М.: АСТ, Ермак, 2003. 380 с.
6. Остин Дж. Три способа пролить чернила: философские работы. СПб.: Алетейя, Изд. дом СПбГУ, 2006. 335 с.
7. Ульбек М. Мир как супермаркет. М.: Ад Маргинем, 2003. 157 с.
8. Федик О. Мова як духовний адекват світу (дійсності). Львів: Місіонер, 2000. 184 с.

Відомості про автора:

Погасій Лілія Петрівна

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
вул. Пирогова, 9, Київ, 01061, Україна

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1968>

Надійшла до редакції: 19.05.2017 р.

Прийнята до друку: 28.06.2017 р.

Рецензент:

*доктор філософських наук,
професор Молодиченко В. В.*

References

1. Abramov, Yu. F. (1988). *Kartina mira i informatsiia. Filosofskiie ocherki*. Irkutsk: IGU [in Russian].
2. Brodel', F. (1986). *Struktury povsednevnosti: vozmoznoie i nevozmoznoie*. Moscow: Progress [in Russian].
3. Humboldt, W. (1985). *Yazyk i filosofiiia kul'tury*. Moscow: Progress [in Russian].
4. Mozok spryimaie movy svitu po-riznomu (2017). *Online ekspres – Online express*. URL: <http://expres.ua/news/2017/04/12/237463-doslidzhennya-mozok-spryymaie-movy-svitu-po-riznomu> [in Ukrainian].
5. Naisbitt, J. (2003). *Megatrendy*. Moscow: AST, Yermak [in Russian].
6. Austin, J. (2006). *Tri sposoba prolit' chernila: filosofskiie raboty*. SPb.: Aleteiia, Izd. dom SPbGU [in Russian].
7. Houellebecq, M. (2003). *Mir kaka supermarket*. Moscow: Ad Marginem [in Russian].
8. Fedik, O. (2000). *Mova yak dukhovnyi adekvat svitu (diisnosti)*. L'viv: Vyd-vo "Misioner" [in Ukrainian].

Information about the author:

Pohasii Liliia Petrivna

National Pedagogical Dragomanov University
9 Pyrohova St., Kyiv, 01061, Ukraine

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1968>

Received at the editorial office: 19.05.2017.

Accepted for publishing: 28.06.2017.

Reviewer:

*Doctor of Philosophical Sciences,
Professor Molodychenko V. V.*

ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІ ПРОЕКЦІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

УДК 1:37

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО СТВОРЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ

Ольга Дольська

Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»

Сучасний світ вимагає звернення викладачів до сучасних техніко-технологічних можливостей нового типу реальності – віртуальної. Дистанційний курс сприяє формуванню нового типу освітнього простору, де поєднуються технічні й нетехнічні вміння викладача й слухача. Створення дистанційного курсу потребує достатньо ґрунтовної підготовки, яка має синтезувати ознайомлення з сучасними інформаційно-технологічними можливостями, когнітивними й педагогічними концепціями.

Ключові слова: змішане навчання, дистанційне навчання, дистанційний курс, конективізм, таксономія за Блумом, структурна архітектоніка дистанційного курсу.

Дольская Ольга. Теоретические и практические рекомендации по созданию дистанционного курса.

Современный мир с его новейшими достижениями в области техносферы, киберпространства «требует» обращения преподавателя к использованию в учебном процессе возможностей нового типа реальности – киберпространства. Дистанционный курс способствует формированию нового образовательного пространства, в котором будут соединены технические и нетехнические умения преподавателей и слушателей. Процесс создания дистанционных курсов синтезирует ознакомление с современными информационно-технологическими возможностями, когнитивными и педагогическими концепциями.

Ключевые слова: смешанное обучение, дистанционное обучение, дистанционный курс, коннективизм, таксономия Блума, структурная архитектоника дистанционного курса.

Dols'ka Olga. Theoretical and practical recommendations to create a distance learning course.

The modern world requires teachers to address the technical and technological possibilities of a new type of reality – virtual. Distance course promotes a new type of educational space, where they will combine technical and non-technical skills of teachers and students. Creating sufficient distance course requires thorough preparation which has to absorb the introduction of modern information technology capabilities, cognitive and pedagogical concepts.

When creating such courses, there are many issues including the creation of information-educational space. This is a specialized subspace of the global educational space, a common information space with subsystem of education. It products to form educational institutions subordinated to the objectives of training and education of students. Creating such a space is one of the urgent problems of modern education, both in the whole world and on the national level.

A particularly acute issue arises in Ukraine. Its formation is associated with problems of creating a single regulatory framework, selection of appropriate information and communication technologies, active communication, giving rise to the issue of reliable operation, creation and use of educational sites, portals.

The philosophy of education always analyzes cognitive theories that constitute or form the basic pedagogical strategy. Distance course can be created based on a new cognitive-educational concept – connectivism. The author describes the main principles of the connectivism application.

The author shows how to build structural architectonic of the distance course. The names of its component parts describe their content. Practical recommendations are presented.

Bloom's taxonomy is analyzed, explaining its connectivity with competence, which should focus on the new paradigm of education – the understanding paradigm. One of the main tasks of the course design and development is the establishment of goals whose achievement will be decisive for this course. There are the questions of targets, which should be put by a teacher, as well as teaching materials. This layer of recommendations is based on the work of B. Bloom and entitled "B. Bloom's taxonomy". This is the hierarchical system of educational goals, which consists of three areas: Cognitive Domain – cognitive (cognitive), Affective Domain – affective (emotional values), Psychomotor Domain – psychomotor.

B. Bloom has put in the first place the phenomenon of action. Why action is so important for a new paradigm of education? The action is connected with competence. Competence was seen as an organic unity of knowledge and skills that are essential for decision-making in a changing world. Be competent – is to be able to mobilize knowledge and experience in this situation. Competence is shown when knowledge in a particular situation is moving into action.

Key words: mix education, distance learning course, connectivism, Bloom's taxonomy, competence, structural architectonic of the distance course.

Дистанційне навчання – одна з актуальних проблем сучасної вітчизняної освіти.

Це зумовлено багатьма факторами, ситуацією сучасного інформаційного суспільства,

особливостями розвитку світу в ХХІ ст., впливом медіакультури та ін. Ми маємо великий матеріал для дослідження цього феномена. У 2006 р. вийшов так званий довідник зі змішаного навчання К. Дж. Бонка й Ч. Р. Грехема, де розглядалися перспективи розвитку освіти в суспільстві знань (Curtis J. Bonk, Charles R. Graham «The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs»). Дистанційну освіту як складник інноваційної діяльності у філософському аспекті розглядають Р. Глаттер, С. Курбатов. Зміни освітнього середовища внаслідок упровадження в процес навчання сучасної техніки та технологій досліджували Дж. Кьюгн, А. Купетц, Дж. Кларк та ін. Педагогічні аспекти дистанційного навчання аналізують О. Андреев, К. Бугайчук, Н. Каліненко, О. Колгатін, В. Кухаренко та ін. Технологічні можливості – у полі зору В. Бикова, В. Кухаренка, Н. Сиротенка, О. Рибалко та ін. Необхідно також урахувати дослідження феномена медіаосвіти в контексті становлення творчої особистості (П. Бенет, Д. Букінгем, А. Новикова, М. Олівер, Н. Стівенсон, Р. Хобс, К. Пеллетье та ін.).

У центрі уваги нашого дослідження – аналіз можливостей сучасного масмедійного простору для створення дистанційних курсів. Наше завдання полягає в тому, щоб, по-перше, проаналізувати теоретичний характер процесу роботи, а по-друге, запропонувати окремі практичні рекомендації щодо її організації та структурної архітекτονіки дистанційного курсу.

Сьогодні необхідним завданням кожного викладача є створення дистанційного курсу: кількість звернень до дистанційної форми навчання або змішаної, що поєднує аудиторну форму з дистанційною, постійно збільшується. Макро-, мезо-, мікротренди сучасної світової освіти свідчать про популярність такого типу

навчання, бо воно активізує появу нових умінь і компетенцій, стає одним із чинників нового типу освітніх практик, складником реформування освіти, поширює інтерес і заохочує студентів до використання нових ІТ-технологій, формує нові рольові можливості як викладача, так і студента, створює нові форми комунікації.

У процесі створення таких курсів виникає багато питань, серед яких питання формування інформаційно-освітнього простору. Це є спеціалізований підпростір глобального освітнього простору, підсистема єдиного інформаційного простору системи освіти. Його засоби формуються навчальними закладами, підпорядковуються цілям навчання й виховання певного контингенту студентів, учнів. Обов'язково враховуються наявні обмеження навчального закладу щодо ресурсного забезпечення навчально-виховного процесу [2]. Створення такого простору – одне з нагальних завдань сучасної освіти як світового, так і вітчизняного рівня. Особливо гострим це питання є для України. Дійсно, формування цього простору пов'язано з проблемами створення єдиної нормативної бази, вибору відповідних засобів інформаційно-комунікативних технологій, активного спілкування, у зв'язку з чим постає питання забезпечення їх надійного функціонування, створення й використання освітніх сайтів, порталів. Питання змісту теж залишається актуальним, бо для різних видів і підвидів єдиного інформаційного простору вони можуть бути неоднаковими. Кожний вищий навчальний заклад має або повинен мати свій інформаційно-освітній простір.

У 2015 р. глобальний ринок електронного навчання дорівнював 107 млрд доларів, а темпи зростання електронного навчання в деяких країнах відображені в наведеній нижче таблиці:

	Країна	Наявність різноманітних видів електронного навчання
1	Індія	55%
2	Китай	52%
3	Малайзія	41%
4	Румунія	38%
5	Польща	28%
6	Чеська Республіка	27%
7	Бразилія	26%
8	Індонезія	25%
9	Колумбія	20%
1	Україна	20%

В Україні систему дистанційного навчання створювали на базі «Прометей», «Веб-клас ХІІІ», «Агапа», але останнім часом базою для дистанційного курсу, розміщеного у віртуальному середовищі, є Moodle, хоча є можливості використання й Google та ін.

Є також змога використовувати хмарні LMS. Звернення до будь-якого з порушених питань пов'язане, в основному, з економічними чинниками. В. Кухаренко, завідувач лабораторії дистанційного навчання НТУ «ХП», наголошує на тому, що можливості викладача в організації

навчального процесу суттєво зміняться з розвитком нового стандарту Tin Can або SCMI5 (<http://riscinc.com/next-generation-scorm-cmi5/>), що дасть змогу відстежувати навчальну діяльність не тільки в університетській LMS, а й у мережі Інтернет [11, с. 26]. Під дистанційним курсом учений розуміє «комплекс інформаційних навчально-методичних матеріалів та освітніх послуг, створених у віртуальному навчальному середовищі, для організації дистанційного навчання на основі інформаційних і комунікаційних технологій для реалізації моделі дистанційного навчання» [11, с. 28].

Безперечно, необхідність для університетів мати дистанційні курси є економічно обгрунтованою: це дає можливість залучати до навчання іноземних студентів, студентів-інвалідів з обмеженими можливостями пересування, студентів заочної форми навчання, які не мають можливості очного спілкування тощо. До того ж, роботодавці середніх і великих компаній із задоволенням запрошують молодих фахівців, які вдало поєднують знання свого фаху з умінням працювати в кіберпросторі. З огляду на це, ми маємо усвідомити необхідність мати такі курси в навчальному процесі. Але створюючи, наприклад, дистанційний курс з «Філософії» або «Основ філософії» (у цьому контексті назва не має значення), я все більше почала порушувати питання про роль викладача, про особливі характеристики лектора, питання про особистість лектора та його наукову діяльність, про особливий характер спілкування з філософських питань і здатності до комунікації. І це тільки окремих пласт питань, що захлесли мене під час створення такого курсу. На перший погляд, це загальнотеоретичні питання, які постійно обговорюються в літературі, наукових співтовариствах, але вони мають і свій, так би мовити, практичний бік реалізації. Як не дивно, але актуальність цих питань я відчула саме під час створення дистанційного курсу, бо системно структурована модель дистанційного навчання – це комплекс особистих взаємодій між студентом і студентом, студентом і викладачем, студентом і контентом, студентом та інтерфейсом, які постійно доповнюють і підтримують одна одну.

Якість такого навчання залежить від використання у проектуванні діяльності засобів активного навчання, швидкого й змістовного зворотного зв'язку, від щотижневого контакту між студентом і викладачем, від процесу розвитку співробітництва між ними, від інформаційно-змістової компоненти будь-якої дисципліни, що враховує високу зацікавленість і реалізується завдяки мотивації та інтелектуальному

розвиткові, від постійного вдосконалення шляхів навчання, що буде платформою для творчого й критичного мислення тощо.

Останнім часом також поширюється інтерес до змішаного навчання. Сам термін «змішане навчання» почав широко використовуватися після публікації в 2006 р. книги К. Дж. Бонка й Ч. Р. Грехема «Довідник зі змішаного навчання» [14]. Саме ці автори запропонували такі категорії «сумішей». Перше: створення сумішей, що розв'язують проблеми доступу та зручності. Друге: підвищення суміші, що дає змогу використовувати більш-менш додаткові зміни без радикальних змін у способах викладання (звернення до додаткових матеріалів з Інтернету). Третє: перетворення сумішей, у зв'язку з чим можна говорити про радикальну зміну педагогічних ресурсів, використання нової моделі навчання, де студент стає активним співучасником процесу творення навчання, завдяки динамічній взаємодії з викладачем. Такі типи «сумішей» стали можливими з появою технологій нового простору – кіберпростору. Нагадаю, що це один з прикладів інтелектуалізації не тільки освітнього процесу, а й суспільства знань загалом (інакше – інформаційного суспільства).

Не менш активно використовується сьогодні й термін «гібридне навчання». У літературі немає чіткого визначення різниці між змішаним і гібридним навчанням. Підкреслюють, що змішане зосереджує увагу на механічному змішуванні, а гібридне поєднує нові, передові технології зі старими й створює інновації щодо старих. Таке навчання стає персональним і орієнтованим на студента [11, с. 52]. Змішане навчання являє собою поєднання традиційного й дистанційного навчання. Воно дає змогу зробити більше, з погляду викладацької та педагогічної технології, з найменшими витратами, бо студента краще контролювати й можна вести мову про його індивідуальний план, який він не тільки виконує самостійно, а й певною мірою контролює його. Щоправда, іноді форми змішаного навчання, що домінують на ринках, належать, за твердженням фахівців [15], до руйнівних технологій. Науковці виділяють шість причин використання змішаного навчання: перша – це високий педагогічний рівень, друга – доступ до знань, третя – соціальна взаємодія, четверта – персональна дія та мотивація, п'ята – економічна ефективність і, нарешті, шоста – простота перегляду [14].

Змішане навчання дає змогу, – доходить висновку М. Кондакова та О. Латипова, – виконувати такі завдання:

– розширити освітні можливості студентів завдяки доступності й гнучкості, врахування їх

індивідуальних освітніх потреб, а також темпу й ритму навчального матеріалу;

– стимулювати формування суб'єктивної позиції студента: підвищення його мотивації, самостійності, соціальної активності, рефлексії й самоаналізу і, як наслідок, підвищення ефективності освітнього процесу в цілому;

– трансформувати стиль педагога: перейти від трансляції знань до інтерактивної взаємодії зі студентом, що має сприяти формуванню процесу конструювання власних знань;

– персоналізувати освітній процес: учень самостійно визначає свої навчальні цілі, способи їх досягнення, враховуючи власні освітні потреби, інтереси та здібності, а вчитель у такій ситуації є помічником студента [10, с. 54–64].

Філософія освіти постійно звертається до педагогічних теорій, які становлять або формують основні педагогічні стратегії. Ми стали свідками формування попередньої парадигми освіти ще в добу Просвітництва, яка тривалий час, близько чотирьохсот років, залишалася провідною в освітянському просторі [7]. Сьогодення вимагає нових філософських роздумів, які окреслили б нові підходи, методики тощо. Але створюючи дистанційні курси, особливу увагу науковці приділяють когнітивно-психологічному підґрунтя. Якщо проаналізувати всі розробки останнього часу, зокрема минулого століття, то одним з найкращих зразків став біхевіоризм, який зростав на роботах Д. Торндайка, Б. Скінера (їхня головна теза – робота з алгоритмами). Він став наслідком «механічного» розуміння поведінки людини, а навчання ґрунтувалося на ідеї функціональних відношень між видимою дією й видимими наслідками. Наступна теорія – когнітивна (її головна теза – ухвалення рішень, комунікативність). Своім корінням вона сягає розробок Л. Виготського й Ж. Піаже, а своє подальше розгортання знайшла в роботах П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, Г. Щедровицького та багатьох інших. Але вже наприкінці ХХ ст. все частіше починала активізуватися теорія конструктивізму (її головна теза – персональне управління знаннями). Такому розвитку педагогічного характеру сприяли нові знахідки у психологічних та в педагогічних розвідках. І насамперед у філософії конструктивізму.

Роботи К. Лоренца, Д. Кемпбелла, Г. Фоллмера дали змогу розглянути когнітивні процеси в контексті онтогенезу й обґрунтувати їх як такі, що відіграють істотну роль у філогенезі людини. К. Лоренц, проаналізувавши характеристики пізнавального апарату організму на різних стадіях розвитку, заявив про наявність структур, що відповідають за вроджене

знання [9]. Його носієм є геном людини. Це знання не дає людині готову інформацію, але воно складається зі структур, які роблять можливим засвоєння інформації. А. Келлі, намагаючись розібратися з роботою структур, став аналізувати раціональні та інтелектуальні аспекти людської психіки. Він розглянув процеси побудови образу світу й роль у цьому процесі персональних конструктів. Його теорія так і називається – теорія персональних конструктів. На думку А. Келлі, кожен суб'єкт розглядає світ крізь призму когнітивних образів, які він же і створює, обробляючи інформацію, що надходить ззовні. Центральне поняття його теорії – термін «персональні конструкти». Ось що він пише про них: «Людина дивиться на світ крізь призму патернів або шаблонів, які вона сама створює й потім регулює так, щоб вони були придатні до реалій світу. Придатність таких патернів не завжди висока. Проте без них світ здається настільки недиференційованим і однорідним, що людина не може вловити в ньому жодного сенсу. Навіть слабка придатність патернів корисніша для людини, ніж брак їх» [16, с. 113]. Психологи називають такий персональний конструкт «елементом схеми або перцептивної гіпотези, що дає змогу розуміти навколишній світ і, одночасно, прийнятий суб'єктом спосіб поведінки в цьому світі» [1, с. 112].

Якщо підсумувати, то всі три теорії базуються на ідеї вдосконалення діяльності, завдяки засвоєнню інформації. Але сьогодні йдеться про новий тип суспільства, нову людину, новий тип знань, що базуються на вмінні працювати з величезним масивом інформації [6]. Виникає питання про нові когнітивні й педагогічні теорії, які органічно не просто поєднують усі попередні розробки й досвід, а дадуть рекомендації про нові можливості засвоєння нового – інформаційного типу знань [5].

Але спочатку – загальний філософський аналіз сьогодення. Онтологічні та смислові трансформації багато в чому залежать від особливої ролі та значення в еволюційному процесі техносфери з її особливим винаходом – Інтернетом. Вона також символізує собою й реалізує онтологію нестабільності. На нашу думку, техносфера чинить особливий вплив на формування образу світу не тільки на об'єктивному, а й на суб'єктивному рівнях. Її сьогодення характеризується як «ера загальної тотальної міжзв'язності, здатної проникати через усе» [12, с. 107], коли процеси біологічного, ментального, фізичного світів можуть одночасно бути пов'язаними між собою та між будь-якими віртуальними об'єктами, об'єктами цифрового

світу. Ми стаємо свідками розмивання кордонів між техно-, соціо- й освітньою сферами. Така розмитість сприяє формуванню нового типу «живої» та персоналізованої соціально-технічної реальності, а отже, переходу суб'єкта на якісно новий рівень розвитку.

Своє бачення процесу навчання в новому типі суспільства, у його нових умовах запропонували С. Даунс і Дж. Сіменс. Їхня теорія має назву connectivism (коннективізм), а самі автори називають її «теорією навчання в цифрову епоху» [18]. Її постійно обговорюють, вона проходить період адаптації до сучасних можливостей і традиційних педагогічних теорій. Завдання цих піонерів – аналіз можливостей навчання в сучасну добу, добу техніко-технологічного революційного вибуху. Вони вважають, що нові технології, можливості мережевого характеру кіберпростору можуть впливати на організацію не тільки засвоєння інформації, а й її подальшого опрацювання. На порядок денний Дж. Сіменс виносить такі питання:

– які корективи необхідно внести в теорію навчання, коли технології виконують когнітивні операції, а раніше пошук і збереження інформації виконувала сама людина?

– як впливають мережі й теорії складних систем на навчання?

– на якому ґрунті використовувати деякі елементи навчання, коли немає цілковитого розуміння з боку учня, слухача?

– чи можна вважати, що хаос (йдеться про хаос у значенні порушення передбачуваності) впливає на навчання, на складний процес розпізнання образів?

Автори теорії коннективізму вважають, що сучасна педагогічна концепція має поєднувати, а краще інтегрувати такі феномени, як мережі, хаос з теорією самоорганізації. Оскільки особистість, що навчається, не може перевірити все знання на практиці, вона «виходить» на досвід інших, що дає можливість отримувати знання, збираючи носіїв знань у мережі. Хаос є таким феноменом, який ототожнюється з порушенням передбачуваності. Одна з особливостей хаосу, по-перше, – висока залежність результату від початкових умов і, по-друге, його вплив на те, що ми пізнаємо та як діємо на основі цього навчання. Показником цього є ухвалення рішення. Якщо умови базового характеру змінюються, то рішення стає помилковим. Виходячи з цього, здатність розпізнавати зміни й коригувати ухвалення рішення стає ключовою точкою навчання. Великого значення набуває самоорганізація. Вона визначається як спонтанне формування добре організованих структур, шаблонів і поведінки

залежно від впливу випадкових початкових умов. При цьому процес навчання має статус самоорганізованого процесу і, що природно, вимагає інформаційної відкритості системи. Це означає, що організаційна система навчання, або особиста система навчання, спираючись на інформаційну відкритість, могла б класифікувати свої взаємодії з навколишнім середовищем, змінюючи свою структуру.

Основна теза коннективізму – уміння постійно зв'язувати спеціалізовані вузли, джерела інформації, що сприяє побудові мережі. Сама мережа – це і є система вузлів. Під вузлами автори розуміють елементи, які поєднуються з іншими елементами. Звідси й завдання коннективізму: навчання полягає в тому, щоб включитися в систему мережі. Студенти рухаються в освіті, взаємодіючи з практиками, починаючи з копіювання моделей. А сам процес копіювання підтримується рефлексією й коригується іншими учасниками спільноти. До речі, у самому коннективізмі є такі мережеві теорії навчання, як навігаціонізм, різоматичне навчання, квантове навчання та ін. Теорія Дж. Сіменса отримала підтримку педагогічної громадськості, завдяки масовим відкритим онлайн курсам [17].

Не менш важливим під час створення курсу є вирішення проблем цільового завдання, на які повинен орієнтуватися викладач. Одна з головних тем розроблення курсу – встановлення мети, досягти яку можна буде завдяки цьому курсу. Цей пласт рекомендацій ґрунтується на розробках Б. Блума, що мають назву «таксономія Б. Блума». Це ієрархічна система освітніх цілей, що складається з трьох сфер діяльності: Cognitive Domain – когнітивної (пізнавальна), Affective Domain – афективної (емоційно-ціннісна), Psychomotor Domain – психомоторної. Перша версія таксономії була надрукована в 1956 р., а її оновлений варіант оприлюднили в 2001 р. Л. Андерсон і Д. Кратвіль – послідовники й учні Б. Блума (з самою таксономією можна ознайомитися у Вікі [<http://edorigami.wikipace.com/>]).

Найбільш розробленою є класифікація цілей першого рівня Cognitive Domain. Вона являє собою ієрархічну структуру з шести рівнів: рівень знань (найнижчий), рівень розуміння, рівень застосування, рівень аналізу, рівень синтезу, рівень оцінки (найвищий). Як правило, у педагогічній практиці в основному використовували перші три рівні, іноді два. Вищі ж рівні застосовувалися не завжди. Головний акцент Б. Блум робив на меті, яка приведе учня до дії. Ми звикли, що в попередніх навчальних планах ОКХ і ОПШ використовувалися такі звичні для нас словосполучення, як «повинен навчитися

розуміти», «знати й уміти», «володіти й бути ознайомленим» тощо. Але мета, за Б. Блумом, повинна відображати бажані дії студента, тому й рівні аналізу, синтезу, а головне – оцінки набувають найбільшого значення в процесі визначення мети. Наприклад, Evaluation Level (рівень оцінки) підкреслює важливість демонстрування студентами відносин, звернення до змістовних оцінювальних суджень щодо матеріалу, який вивчають або вивчили, показу нових даних, що стосуються вивченої галузі, здобутих знань тощо. Тому стають необхідними такі слова, як «оцінювати», «розв'язувати», «класифікувати», «сортувати», «контролювати», «вимірювати», «рекомендувати», «переконувати», «пояснювати», «розпізнавати», «підсумовувати» тощо.

Переглянувши таксономію, Л. Андерсон зробила зміни в наголосах. Це стала своєрідна робота над різними формами мислення. Остання версія таксономії почала відображати різні форми мислення, підкреслюючи природу мислення. Як це реалізувалося на практиці? Категорія «знання» була названа «пригадуванням» саме тому, що знання є продуктом мислення. Категорія «розуміння» набула нового смислу, перетворившись на категорію «усвідомлення», а категорія «синтез» трансформувалась у «створення». Отже, нині маємо такі рівні в таксономії Б. Блума (починаємо з найнижчого): Remembering (пригадування), Understanding (усвідомлення), Applying (застосування), Analysing (аналізування), Evaluating (оцінювання), Creating (створення) [13].

Підсумуємо: мета, яку ставить викладач, повинна охоплювати найбільш актуальні в процесі освіти форми мислення, такі як розуміння, опис, обговорення, демонстрація, роз'яснення, показ, аналітичні здібності на ґрунті порівнянь, протиставлень, інтерпретування, групування даних, навички самостійної роботи у вигляді вміння оцінювати, формулювати висновки, підтримувати, критикувати та ін. Методична робота над курсом передбачає добру фахову підготовку викладача в поєднанні з його вмінням орієнтуватися в кіберпросторі, бо «дистанційний курс – це запланована викладачем навчальна діяльність для обробки й засвоєння структурної інформації» [11, с. 3]. Саме з цієї тези виходять основні методичні принципи й рекомендації. До принципів належатимуть:

– організація курсу з урахуванням загальної академічної аудиторної програми й умінням донести її інформаційний зміст, ураховуючи варіантні ситуації завдань;

– уміння ставити мету, яка не тільки буде відповідати темі, а й сприятиме компетенції студента;

– поєднання нетехнічних і технічних умінь;
– орієнтування на методику та практику ускладнення завдань, з одного боку, і зменшення підтримки діяльності студента, який має тенденції виходу на успішні результати й самостійність в опануванні складного матеріалу;

– організація систематичної об'єктивної та прозорої оцінки знань;

– використання різноманітних варіантів у навчальних методиках;

– сприяння орієнтуванню на різноманітні техніки мислення, не обмежуючись будь-якою, але врахування при цьому головної мети – формування критичного мислення;

– уміння працювати в команді.

Далі перейдемо до практичних рекомендацій, які будуть головними орієнтирами самого процесу розроблення курсу. Насамперед необхідно визначити, для якої аудиторії призначатиметься цей курс і яка його мета. Дистанційний курс може бути розроблений і для студентів-бакалаврів, і для абітурієнтів з метою пропагування спеціальностей, спеціалізацій. Може також бути створений для спільної діяльності студентів у малих групах тощо. До того ж необхідною умовою його функціонування є врахування визначеного часу. Рекомендовано кожному темі розраховувати на тижневу роботу. Особливої ваги набуває питання про зміну рольової поведінки викладача. Він повинен спиратися на модель тьютора, що сприятиме актуалізації його поведінки, знати, що повинен останній уміти [8].

Отже, курс, за можливостями системи Moodle, складається з чотирьох, восьми або шістнадцяти занять-тем. Якщо говорити про архітектуру курсу, то вона «вибудовується» за допомогою обов'язкових елементів, наявності яких вимагають куратори курсу. Такими елементами є: «Передмова» – інформаційна сторінка курсу. Уся інформація цього елемента носить ознайомчий характер, містить назву курсу, мету, загальні відомості про курс, термін його вивчення, результати тощо. Вона може бути доповнена презентацією, в якій відображено мету, актуальність і можливості курсу. Ця сторінка відкрита для всіх, хто охочий її бачити. Наступний елемент – «Автор курсу». На цій сторінці подається невеличка за обсягом інформація про викладача, його загальні характеристики, сфери інтересів, акцентуються якості викладача як особистості. Далі – «Новини курсу» й «Програма курсу». В останньому елементі містяться основні складники курсу, план роботи на кожний тиждень. Подається також перелік тижневих занять, невеличкий

теоретичний матеріал, можна сказати, анотаційного характеру.

Кожна тема супроводжується матеріалами, презентованими невеличкою текстовою лекцією, відеолекціями, різноманітним за характером ілюстративним матеріалом. Усі форми подання теоретичного (або простіше кажучи лекційного) матеріалу можуть бути уніфіковані, але можна й спиратися на варіативний характер подачі матеріалу. Основне завдання, що стоїть перед викладачем, – продумати систему розміщення й подання теоретичного матеріалу в невеликому обсязі, за вимогами системи. При цьому можна спиратися на хмарні технології, на відео- та ілюстративний матеріал, яким бажано підкріплювати теорію, на автентичні фото, «мобільні» словники, які «висять» у текстовому матеріалі одну хвилину й змінюються на інші інформаційні елементи або зникають тощо. До кожної теми розробляється декілька завдань. Їх необхідно формулювати, спираючись на мету й ураховуючи рівень складності. Цей структурний компонент архітектури курсу має обов'язковий принцип – ускладнення форм завдань. Студенту для успішного оволодіння знаннями необхідно кожного тижня ознайомлюватися з темою й виконувати ряд завдань. Система оцінювання наявна в нульовому тижні. Критерії прописані в елементі курсу під назвою «Критерії оцінювання», що дає змогу студентові оцінити самостійно свої можливості. Є прості види завдань, які оцінюються невеличкою кількістю балів, але структура тематичного тижня розбудовується за принципом – поступово розгортати все більш складні форми завдань.

Залишається проблема прозорості й проблема формування критичного мислення. Тобто виникає питання: як створити не тільки атмосферу пошуку й комунікації, а й зробити ставку на обговорення і, як наслідок, на формування критицизму? Нагадаємо про проблему раціональності в освіті [7]. На нашу думку, залишаючись у межах традиційних форм завдань, неможливо розв'язувати ці питання. Повинна бути знайдена така форма роботи, такі типи завдань, які мали б прозору характеристику й за допомогою яких можна було б оцінити індивідуальні можливості студента, його творчі здібності. Саме тому необхідною стає форма відкритого спілкування. Для такого виду роботи необхідно звертатися до різних за характером форумів, використовувати можливості ознайомлення з результатами, наприклад, письмових творчих робіт не тільки викладачу, а й усім слухачам курсу. В інформаційних форумах ознайомлюємо студента з роботою дослідницького характеру, а творчий форум – це можливість бачити креативну роботу кожного.

Такі проекти мають бути не просто продуманими, а й спиратися на своєрідну проектну раціональність. Вона дасть змогу поєднати теоретичний матеріал, його практичну реалізацію та вийти на життєву практику. Онтологічний зв'язок розуму з життєвою реальністю підкреслював Т. Буркхардт: «Розум повинен сприяти проясненню наших проектів буття» [3, с. 151], а М. Горкгаймер уточнював: це і є основне питання філософії – як методичну й настирну спробу принести у світ здоровий розум [4]. Отже, за характером поставленої мети, можна використовувати різноманітні форуми (від «Форуму знайомств» до «Творчого форуму»). Відкрите читання, звернення до викладача, ознайомлення з виконанням завдань з боку своїх однокурсників та ін. сприяють розширенню світобачення студента. У форумах є умови для порівняння, обговорення, самооцінки, аналізу Себе та Іншого, вміння ставити запитання, вихід на критику, орієнтир на загальнолюдські цінності. І головне – постановка проблем. Там є можливість висловити свою позицію, дати відповіді на проблемні питання тощо. Є форуми, які дають змогу працювати в режимі діалогу, співбесіди з використанням елементів гри, пошуку в кіберпросторі. Оцінка участі в них значно підвищується.

Ще одне суттєве зауваження щодо створення загального настрою кожної з презентованих тем. Творчі форуми та форми для обговорення сприяють формуванню світогляду й дають можливість відчувати «дух, настрій, інтелектуальну атмосферу» розвитку філософії того періоду, який обговорюється. Це дає змогу реалізувати, як припущення, наявність ідеї «розуму» в значенні трансіндивідуальних структур, які висловлюються по-різному, конкретно історичною «мовою», залежно від історичної епохи, і презентують той чи інший тип раціональності [7]. Але, з іншого боку, наявність розуму є можливістю його реалізації в людській діяльності, у мові, у мисленні, що вимагає наявності суб'єктивності, виявлення її існування, що не тільки «живе» в режимі цих трансіндивідуальних структур розуму, а й не характеризується постійністю. Це пов'язано з демонстрацією того, як змінювалися інтелектуальні характеристики людства, що сприятиме формуванню сучасного світовідчуття, світобачення, світорозуміння.

Не заперечуємо, що залишилися без відповіді різноманітні питання. Їх можна систематизувати за блоками або за видами. Прозорим є таке твердження: у процесі створення дистанційних курсів завжди виникають проблеми та питання. Як курс буде працювати? Як уводити такі складні

завдання, як порівняння, аналіз, які філософські поняття обговорюють філософи й науковці сьогодні тощо. Питання оцінювання та його критерії є також проблемним. Чи потрібні тести як завершальний контроль? У якій формі можна залишити таку традиційну форму спілкування, як питання, як вічні питання людства? Отже, питань буде виникати безліч. Але вони будуть поставати тільки тоді, коли ми створюватимемо ці курси й упроваджуватимемо їх у навчальне життя студентства.

Сучасний світ вимагає звернення викладачів до сучасних техніко-технологічних можливостей нового типу реальності – віртуальної. Опанування кіберпростору веде до створення

нового типу освітнього простору, де поєднуються технічні й нетехнічні вміння викладача й слухача.

Створення дистанційного курсу потребує достатньо ґрунтовної підготовки, яка має синтезувати ознайомлення з сучасними інформаційно-технологічними можливостями, когнітивними й педагогічними концепціями.

Змінюються цілі навчання. Під час розроблення дистанційних курсів експерти з дистанційного навчання пропонують спиратися на таксономію Б. Блума, де акцентується вихід на дію людини та її ціннісний складник, на яких повинен базуватися будь-який курс.

Список використаних джерел

1. Баксанский О. Е., Кучер Е. Н. Когнитивный образ мира: научная монография. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2010. 224 с.
2. Биков В. Ю. Модели организационных систем открытой освіти: монография. К.: Атака, 2008. 684 с.
3. Буркхардт Г. Непонятая чувственность. *Это человек: Антология*. М.: Academia, 1995. 245 с.
4. Горкгаймер М. Критика инструментального разума. К.: ППС, 2002, 2006. 282 с.
5. Дольська О. О. Трансформації раціональності в полі освіти: автореф. дис. ... д-ра філософ. наук: 09. 00. 10 «Філософія освіти». Х., 2010. 31 с.
6. Дольская О. А. Методологические подходы к сущностной характеристике информационного знания. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Сер. «Теорія культури і філософія науки»*. Вип. 44. Харків, 2011. С. 79–87.
7. Дольская О. Трансформации рациональности в поле образования: монография. Харьков: ФОП Андреев К. В., 2009. 264 с.
8. Кухаренко В. М., Сиротинко Н. Г. Тьютор: навч. посібн. К.: Міленіум, 2004. 106 с.
9. Лоренц К. Обратная сторона зеркала. М.: Республика, 1998. 393 с.
10. Кондакова М. Л., Латыпова Е. В. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности. *Вестник образования*. 2013. № 9 (92759). С. 54–64.
11. Теорія та практика змішаного навчання: монографія (Ред. В. М. Кухаренко). Харків: КП «Міськдрук», 2016. 284 с.
12. Чеклецов В. В. Гибридная реальность. NBIKS как интерфейс «человек – машина». *Глобальное будущее 2045. Конвергентные технологии (NBIKS) и трансгуманистическая эволюция*. М.: ООО «Издательство МБА», 2013. С. 107–120.
13. Anderson L., Krathwohl D. A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: NY, 2001. 154 s.
14. Graham Ch. R. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, And Future Directions [Електронний ресурс]. *Academia*. URL: http://www.academia.edu/563281/Blended_learning_systems_Definition_current_trends_and_future_directions (02.02.2017).

References

1. Baksanskyi, O. Ye., Kucher, Ye. N. (2010). *Kognityvnyi obraz mira: nauchnaia monografiia*. Moscow: "Kanon+" ROOI "Reabilitatsiia" [in Russian].
2. Bykov, V. Yu. (2008). *Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity: monohrafiia*. Kyiv: Ataka [in Ukrainian].
3. Burckhardt, H. (1995). *Neponiataia chuvstvennost'. Eto chelovek: Antologiia – This is man: Anthology*. Moscow: Academia [in Russian].
4. Horkheimer, M. (2002). *Krytyka instrumentalnogo rozumu*. Kyiv: PPS [in Ukrainian].
5. Dols'ka, O. O. (2010). *Transformatsyii ratsionalnosti v poli osvity. Extended abstract of Doctor's thesis*. Kharkov [in Ukrainian].
6. Dol'skaia, O. A. (2011). *Metodologicheskie podkhody k sushchnostnoi kharakteristike informatsionnogo znaniia. Visnyk Kharkivskoho natsionalnogo universytetu imeni V. N. Karazina. Ser. "Teoriia kultury i filosofii nauky" – Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series "Theory of culture and philosophy of science". Issue 44, 79–87* [in Russian].
7. Dol'skaia, O. (2009). *Transformatsii ratsionalnosti v pole obrazovaniia: monografiia*. Kharkov: FOP Andreev K. V. [in Russian].
8. Kukharenko, V. M., Syrotynko, N. H. (2004). *Tiutor: navchal'nyi posibnyk. Osnovy profesiinoi pidhotovky derzhavnykh sluzhbovtziv – Basics of professional training of statesmen*. Ye. I. Borodin (Ed.). Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
9. Lorenz, K. (1998). *Oborotnaia storona zerkala*. Moscow: Respublika [in Russian].
10. Kondakova, M. L., Latypova, Ye. V. (2013). *Smeshannoie obuchenie: vedushchie obrazovatelnyie tekhnologii sovremennosti. Vestnik obrazovaniia – Bulletin of education, 9, 54–64* [in Russian].
11. Kukharenko, V. M. (Ed.). (2016). *Teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia: monohrafiia*. Kharkiv: Mis'kdruk [in Ukrainian].
12. Chekletsov, V. V. (2013). *Gibridnaia realnost'. NBIKS kak interfeis "chelovek–mashina". Globalnoie budushchee 2045. Konvergentnyie tekhnologii (NBIKS) i transgumanisticheskaia evoliutsiia – global future 2045. convergent technologies (NBIKS) and transhumanistic evolution*. D. I. Dubrovskii (Ed.).

15. Nagel D. The Disruption of Blended Learning [Електронний ресурс]. *The Journal Transforming Education Through Technology*. 07.06.11. URL: <http://thejournal.com/Articles/2011/07/06/The-Disruption-of-Blended-Learning.aspx> (02.02.2017).
16. Kelly G. A theory of personality. The psychology of personal constructs. New York: Norton, 1963. 187 с.
17. Mergel B. Instructional Design & Learning Theory [Електронний ресурс]. URL: <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/mergel/brenda.htm> (02.02.2017).
18. Siemens G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age [Електронний ресурс]. URL: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm (02.02.2017).
- Moscow: OOO "Izdatelstvo MBA", 107–120 [in Russian].
13. Anderson, L., Krathwohl, D. (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Addison Wesley Longman, Ink. New York: NY.
14. Graham, Ch. R. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, And Future Directions. *Academia*. URL: http://www.academia.edu/563281/Blended_learning_systems_Definition_current_trends_and_future_directions.
15. Nagel, D. The Disruption of Blended Learning. *The Journal Transforming Education Through Technology*. URL: <http://thejournal.com/Articles/2011/07/06/The-Disruption-of-Blended-Learning.aspx>.
16. Kelly, G. (1963). A theory of personality. The psychology of personal constructs. New York: Norton.
17. Mergel, B. Instructional Design & Learning Theory. URL: <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/mergel/brenda.htm>.
18. Siemens, G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. URL: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm.

Відомості про автора:**Дольська Ольга Олексіївна**

dolska@list.ru

Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»
вул. Фрунзе, 21, м. Харків, Харківська обл.
61002, Україна

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1969>

Надійшла до редакції: 12.02.2017 р.
Прийнята до друку: 24.03.2017 р.

Information about the author:**Dols'ka Olha Oleksiivna**

dolska@list.ru

National Technical University
"Kharkiv Polytechnic Institute"
21 Frunze St., Kharkiv, Kharkiv region,
61002, Ukraine

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1969>

Received at the editorial office: 12.02.2017.
Accepted for publishing: 24.03.2017.

ЗМІНИ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО АПАРАТУ ПЕДАГОГІКИ У ФОРМУВАННІ ТРАДИЦІЇ ДИСКУРСИВНОЇ ПРАКТИКИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ Й КОМУНІКАТИВНОСТІ НАВЧАННЯ

Ольга Подолякіна

*Буриштинський енергетичний коледж
Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу*

Людина сьогодні існує в ситуації гіперреальності, серед безлічі симулякрів, різних інтерпретацій і в розриві з дійсністю. Тому необхідно задати нові орієнтири для свідомості людини, які були б відмінними від орієнтації і на буденну свідомість, і на загальнозначущість наукового знання. Виховання й освіта не можуть бути реалізацією яких-небудь універсальних цілей – істини, емансипації, демократії, освіти, збільшення влади, що формуються грандіозними нарративами. Але це означає, що проголошується кінець того грандіозного проекту, який пов'язаний з Просвітництвом, – проектом загальної та рівної для всіх освіти. Кожна людина й будь-яка дитина можуть і повинні бути тією чи іншою мірою особистостями, які виховують – у цьому кредо постмодернізму й пов'язаної з ним концепції філософії освіти.

Ключові слова: філософія освіти, педагогіка, постмодернізм, комунікація, дискурс, симулякр, знання, досвідне навчання, суб'єктивна дидактика, соціальна дійсність освіти, комунікаційний контекст.

Подолякіна Ольга. *Изменения концептуального аппарата педагогики в формировании традиции дискурсивной практики философии образования и коммуникативности обучения.*

Человек сегодня существует в ситуации гиперреальности, во множестве симулякров, различных интерпретаций и в разрыве с действительностью. Поэтому необходимо задать новые ориентиры для сознания человека, которые были бы отличны от ориентации и на обыденное сознание, и на общезначимость научного знания. Воспитание и образование не могут быть реализацией каких-либо универсальных целей – истины, эмансипации, демократии, просвещения, увеличения власти, которые предписываются грандиозными нарративами. Но это означает, что провозглашается конец того грандиозного проекта, который связан с Просвещением, – проекта всеобщего и равного для всех образования. Каждый человек и любой ребенок могут и должны быть в той или иной мере воспитываемыми личностями – в этом кредо постмодернизма и связанной с ним концепции философии образования.

Ключевые слова: философия образования, педагогика, постмодернизм, коммуникация, дискурс, симулякр, знание, опытное обучение, субъективная дидактика, социальная действительность образования, коммуникационный контекст.

Podoliakina Olga. *Alterations of pedagogy conceptual apparatus in the formation of the discursive practice of educational philosophy and communicativeness of training.*

A person now exists in a situation of hyper-reality, in a multitude of simulacrum, different interpretations and in a break with reality. Therefore, it is necessary to set new guidelines for human consciousness that would be different from the orientation and ordinary consciousness, and the validity of scientific knowledge. Education and training cannot be the realization of any universal goals: truth, emancipation, democracy, enlightenment, increasing power, which are prescribed by grandiose narratives. But this means that the end of that grandiose project, which is connected with the Enlightenment, – the project of universal and equal for all education – is being proclaimed. Every person and every child can and should be, in one way or another, educating personalities – this is the creed of postmodernism and the concepts of the philosophy of education connected with it.

The ideas of postmodernism, torn from the context of the ideological struggle, already claim the universality, cease to be semantic aggregates that have arisen and existed in a certain context, but become concepts with their own unambiguous meaning. The application of the ideas of postmodern philosophers to the philosophy of education and pedagogy undermines not only the very existence of pedagogy, but also the contextual significance of the knowledge on which they insist. It is still necessary to justify the very possibility of applying the ideas of postmodernism in philosophical-educational and pedagogical theory and practice, if the status of knowledge in postmodernism is determined only within the context of communication. However, until this time neither the postmodern philosophers themselves nor the theoreticians-teachers who try to assess positively and draw postmodernist developments into the "retort" of pedagogical knowledge do this.

Key words: philosophy of education, pedagogy, postmodernism, communication, discourse, simulacrum, knowledge, experiential learning, subjective didactics, social reality of education, communication context.

Критика постмодерністами логоцентризму – це критика раціоналізму європейської культури, панування розуму в європейській культурі [2; 5; 6; 8; 10–12]. Логоцентризм пригнічує *нікто-ідео-фонографічну* письмову практику й висуває на перший план вербальні форми висловлювання. У педагогіці критика логоцентризму слугує способом обґрунтування відмови від практики навчання (вчення) й висування «винаходу»

й «креативності» як фундаментальних особливостей *нової педагогіки*. Винахід покликаний замінити реальність, з якою в попередній педагогіці співвідносилися наукові поняття, а *нікто-ідео-фонографічне «освітнє письмо»* – ту абсолютизацію вербальних способів висловлювання, які властиві попередній педагогіці.

Крім просто апологетичного ставлення з боку частини філософів освіти й педагогів

до постмодернізму є й інше, набагато спокійніше ставлення до ідей постмодерністської філософії освіти. Деякі з теоретиків і практиків педагогіки вважають за можливе сприйняти ряд підходів і понять постмодернізму в процесі формування апарату дискурсу, філософії освіти, педагогічної теорії та практики. Так, британські автори Р. Юшер і Р. Едвардс опублікували книгу «Постмодернізм і виховання» [11], в якій вони спробували ввести в дискурс філософії освіти й педагогіки ряд понять, висунутих такими постмодерністськими філософами, як М. Фуко, Ж. Ф. Ліотар, Ж. Дерріда та Ж. Лакан. Їхнє ставлення до постмодернізму не тотожне негативістському, оскільки вони, визнаючи цілий ряд пунктів, наприклад у постмодерністській критиці науки, не погоджуються з іншими позиціями постмодерністів, зокрема з їхнім запереченням єдиної людської природи й тотожності особистості.

Для Юшера та Едвардса постмодернізм – це *форма критики науки*, в якій заперечується загальнозначуща й ціннісна нейтральність наукових думок, а все знання трактується як локальне, часткове, історичне й пов'язане з дифузиею влади. Згідно з постмодернізмом, світ увійшов у стадію нестійкості, що вимагає кардинальної зміни й відношення думки до дійсності й форм ідентифікації особистості. Людина сьогодні живе в ситуації гіперреальності, серед безлічі симулякрів, різних інтерпретацій і в розриві з дійсністю. Тому необхідно задати нові орієнтири для свідомості людини, які були б відмінними від орієнтації й на буденну свідомість, і на загальнозначущість наукового знання.

У Юшера та Едвардса йдеться про «багатоманітну суб'єктивність», що є в різноманітних дискурсах і семіотичних світах, децентрована мовою, владою й несвідомим і не може знайти самототожність у жодних структурах. На їхню думку, постмодерністи руйнують центральне ядро європейської культури та європейської освіти – ідею автономності особистості як мети виховання й освіти. Разом з тим, ці англійські автори вважають, що постмодерністи порушили проблему, яку необхідно обговорювати й розв'язувати, а саме – пошук нових концептуальних засобів для сучасної філософії освіти й педагогіки, які повинні наново визначити цілі виховання й освіти в умовах нестабільності та постійних змін. Серед таких понять, до яких звертаються постмодерністи, Юшер і Едвардс особливо виділяють поняття досвіду.

Саме введення у філософію освіти й педагогіку поняття досвіду в усьому різноманітті його сенсів вони вважають особливо важливим для процесів освіти й навчання. На протигагу орієнтації на розум, що характерна для всієї класичної

педагогіки, постмодерністи роблять особливий наголос на такому досвіді, як *досвід бажання*. Досвід заміщує, за задумом постмодерністів, і розум, і мислення. Ця переорієнтація філософії освіти й педагогіки, здійснювана постмодерністами, приймається Юшером і Едвардсом, які вказують на суб'єктивний характер досвіду, його непідвладність об'єктивним критеріям, але все-таки вважають дуже значущим у процесах навчання.

Ідея несвідомого, що стала для Ж. Лакана центральною в постмодерністській філософії, також приймається Юшером і Едвардсом. Для Лакана знання, представником якого є викладач/учитель, – це механізм влади. Тому включення несвідомого в процес навчання позбавить його від структур влади, а саме відношення «учитель–учень» – від жорсткої рольової дихотомії. Ж. Лакан не сприймає також гуманізм, на якому базується класична педагогіка: «Сьогодні слово гуманізм, як і раніше, є мішком, у якому тихо гниють звалені один на одного трупи змінюваних революційних поглядів на людину» [1, с. 296].

Руйнування гуманізму як фундаментального засновку класичної педагогіки має ряд наслідків, зокрема й відмову від ідеї індивідуального розвитку – і фізичного, і психічного: «Ідея однолінійного, передвстановленого індивідуального розвитку, який проходить етапи, що чергуються в заданій типовій послідовності, є нічим іншим, як чистої води маскуванню, підміною, залишенням, показним ігноруванням, зрештою витісненням усього того, що становить в аналізі саму його сутність» [1, с. 23]. Але ж без цієї ідеї, що фіксує певні етапи в розвитку психіки дитини (етапи зовсім не передвстановлені й зовсім не однолінійні), неможлива взагалі педагогіка. Ця ідея ґрунтується на детальному філософсько-освітньому, педагогічному, психологічному, фізіологічному, психофізіологічному та іншому опрацюванні.

Для Юшера та Едвардса *виховання й освіта не є формами «природного знання»*, результативного з певного трактування людської природи. На їхню думку, виховання й освіта постають історично конкретним конструктом, а цілі виховання й освіти не визначені наперед, вони варіабельні, і є різні засоби їх досягнення. Приймаючи ряд ідей Ж. Дерріда, зокрема його критику логоцентризму всієї попередньої європейської думки, його абсолютизацію текстів у культурі, Юшер та Едвардс відкидають насамперед його відмову від *принципу автономності суб'єкта* – центрального принципу педагогічної теорії, без якого неможливі ні виховання, ні освіта.

Ці англійські вчені пропагують «*досвідне навчання*» (*experiential learning*), у центрі якого –

культування бажань. Саме в культивуванні бажань і у відмові від навчання за канонами знання вони вбачають можливий шлях об'єднання постмодернізму з педагогічною теорією та практикою. Особливості такого «досвідного навчання» полягають у релятивізації знання, яке ототожнюється з *особистим досвідом* і яке не може домагатися статусу універсальності; будь-який учасник педагогічного процесу – це **продуцент знання**, а отже, можна говорити про наявність різноманіття знань (саме в множині), що не зводяться одне до одного.

У такому трактуванні навчання й освіти змінюється й функція викладача/вчителя, який перестає бути посередником або джерелом знань, а стає людиною, яка покликана допомогти дитині/учневі виробити знання та інтерпретувати його. Критика **логоцентризму** європейської філософсько-освітньої та педагогічної теорії спричинює відмову від «слова в ім'я образу», з чим пов'язано не тільки звернення до аудіовізуальних засобів інформації, а й відмова від книжкової культури модерну й применшення ролі книги у вихованні й освіті [3]. «Досвідне навчання», про яке ведуть мову Юшер та Едвардс, виявляється частиною *повсякденного життя*.

Тому загалом не можна висунути які-небудь критерії правильності або помилковості того або іншого виду навчання, тієї або іншої його форми, а досвід усе більше й більше суб'єктивується й позбавляється будь-яких загальнозначущих критеріїв. Адже досвід, якщо застосувати до нього постмодерністські засоби інтерпретації, сам є конструктом, який створюється в процесі **дискурсивної практики** і який не може співвідноситися з реальністю. Сама ж *реальність перетворилася на сукупність симулякрів*. Виховання й освіта не можуть бути реалізацією яких-небудь універсальних цілей: істини, емансипації, демократії, освіти, збільшення влади, що керують грандіозними наративами, – підкреслюють Юшер та Едвардс. Але це означає, що постмодернізм проголошує кінець того грандіозного проекту, який пов'язаний з Просвітництвом, – проектом загальної та рівної для всіх освіти.

Децентрація авторитету вихователів і викладачів/учителів, руйнування форм контролю за діяльністю викладача у вищій освіті, учителя в школі й учня/студента в класі – такими є результати дії постмодернізму на педагогічну й філософсько-освітню теорію і практику. Кожна людина й будь-яка дитина можуть бути й повинні бути тією чи іншою мірою особистостями, що виховують – у цьому кредо філософсько-педагогічного дискурсу постмодернізму.

У новій педагогіці необхідно замінити суто інтелектуалістське, таке, що дистанціює

й нейтралізує, опосередковування інформації на «парадоксальну техніку афектного пізнання», до якої, крім тілесності, входять ще людські бажання, жадання й воля до пізнання. Кардинально змінюється й інтерпретація відношення «вчитель–учень». Не допускається жодна дистанція між учителем і тими, хто навчається, учитель вже не має авторитету фахівця в певній сфері знання, а будь-який учень розглядається як художник, творець, що бере участь у спільному, сумісному дійстві. Г. Улмер звертає увагу на те, що в сучасному суспільстві принципово змінилися не тільки засоби масових комунікацій, а й сама форма й структура сприйняття. Мислення більше не відповідає вимогам, які висувають аудіовізуальні засоби. Улмер вважає, що ці засоби формують новий жанр, який він називає «*Mystory*» (*My+Story*), або «*особиста історія*», яка не має нічого спільного з загальнозначущою історією та наукою. «*Mystory*» об'єднує усне навчання, літературу й відеокультуру та покликана досліджувати те загальне, що властиве **дискурсам** науки, повсякденного життя й особистого досвіду.

Е. Кезел, професор педагогіки у Вищій педагогічній школі Фрайбурга на Бресгау, розробляє й розгортає «*суб'єктивну дидактику*», що повинна бути адекватною епосі постмодерну. За його словами, ми переживаємо глибокі кризи – «культурну, соціальну та духовну» [9, с. 39]. Він також звертається до ідеї автопоезису, висунутої У. Матураною та Ф. Варелою, щоб підкреслити незалежність людини від навколишнього середовища та її автономію. Для Кезела характерний конструктивізм у трактуванні педагогіки: реальність – це суб'єктивна конструкція, уявлення про об'єктивну реальність повинно підлягати сумніву. У **суб'єктивній дидактиці** не йдеться про істинність або помилковість змісту, проблем і тем дидактики. Такого роду оцінки неможливі в суб'єктивній дидактиці. Використовуючи поняття «*Первинної схильності*» (*Habitus*) людини, Кезел вважає, що всі цінності й життєві настанови повинні бути зредуковані до неї й у всіх соціальних структурах відтворюється ця первинна схильність, що формується впродовж перших трьох років життя дитини в сім'ї, у взаємодії зі своїми однолітками. Саме «суб'єктивна дидактика» й покликана реконструювати цю первинну схильність. Соціалізація в школі мало що може в ній змінити.

«Перепрограмування» дітей у школі може бути здійснено за допомогою стратегії, в якій ураховується рівноцінність усіх орієнтації і самим дітям надається можливість не тільки з'ясувати свої цінності та цінності інших дітей, а й *самим здійснити вибір своїх цінностей*. За допомогою методів суб'єктивної дидактики досягається другий

рівень схильності – схильності у вищому сенсі: «Необхідно розвинути нові структури свідомості, відповідні концепції та методи. Були розгорнуті систематичні методи, такі як *транзакційний аналіз*, *психодрама*, *нейролінгвістичне програмування*, *медитація*, і сприятливі проекти реального характеру, які є продуктивними підходами до побудови другого типу схильності як винятково інтелектуального й когнітивно орієнтованого заняття» [9, с. 67].

Серед методів формування нових структур свідомості найбільш вагомими виявляються методи психотехніки, за допомогою яких досягається перетворення людини на «агента змін» і «піонера змін» [9, с. 204]. За задумом Кезела, слова, дії та жести викладача/вчителя не можуть бути інкорпоровані учневі, вони не мають для учня того ж сенсу, що й для вчителя. Для учня не менш, а може навіть більш важливими є дії й думки його товаришів по навчанню. На переконання Кезела, напрям, у якому розвиватиметься орієнтація учня щодо змісту навчання залежить від самого учня. Це означає, що не тільки етичні знання й моральні настанови, а й загалом усі знання виявляються суто суб'єктивістськими. Їх сенси також суб'єктивуються. І те, й інше інтерпретується як висловлювання особистої думки вчителя, а не як вираження чогось загальнозначущого в європейській культурі. Тим самим зміст навчання релятивізується й орієнтації, окреслені вчителем, стають однаковими з тими орієнтаціями, які учень знаходить у *комунікації* зі своїми однолітками.

І сам суб'єкт навчання набуває розуміння як «самоорганізований суб'єкт», і *соціальна дійсність освіти тлумачиться конструктивістськи*, як щось *створюване у взаємодії викладача/вчителя й учнів*. Навчання виявляється лише сферою *консенсусу*, що досягається *завдяки спільності мови й нового досвіду взаємодії*.

Постмодерністська філософія освіти й педагогіка, що від неї виходить, «повинні працювати експериментально, розвивати й застосовувати нові форми живого навчання, наприклад, нові форми програмування сорому, на протигагу погрозам і владі, винаходити нові спіритуальні, екстатичні й медіативні форми й професійно вводити їх у культуру навчання» [9, с. 210]. Суб'єктивна дидактика Кезела має стати дидактикою моделювання «потреб у навчанні, властивих автопоетичним системам» [9, с. 214]. Її результати неможливо ні планувати, ні передбачити. Ця дидактика зберігає елементи *дидактики формування* (вільна праця, проектування), але разом з тим підкреслює необхідність «інтерактивного моделювання тут і тепер», яке не підпорядковане яким-небудь цілям виховання й освіти й визначається лише внутрішнім станом системи, що самоорганізується.

«Необхідно наполягати на тимчасово зумовлених планах і проектах занять, які повинні постійно оновлюватися у взаємодії з тими, що навчаються, для того, щоб створити культуру навчання, у якій розгортаються окремі системи й при цьому виражається темпоралізувальна дія» [9, с. 215]. Той, хто навчається, сам буде конструкт свого знання в співтоваристві з іншими суб'єктами навчання. «Структурозумовлена конструкція знання повинна бути визнана суб'єктами навчання як керівництво» [9, с. 217]. Оскільки знання більше не репрезентує реальність і не є об'єктивним, остільки методи суб'єктивної дидактики є методами психодрами, психотерапії, глибинної психології. «Я чекаю від майбутнього покоління педагогів абсолютно нової орієнтації в цьому напрямі, тому що мої досліди про спонукальні структури для трансверсальної, екологічної та космічної культури навчання можуть бути кращими від колишніх дидактичних зразків» [9, с. 269].

Колишня дидактика й уся педагогіка трактуються Кезелом як «*монодидактика*», «*монопланування навчання*», «*помилкове домагання єдності*», «*віра у всесилля дидактики*», а зразки колишньої педагогіки як «консервативні, єдині й нівелювальні зразки». Їм він протиставляє новий підхід з його «альтернативними, опозиціональними, протилежними й конкурентними зразками» поведінки й думки [9, с. 338–339]. «Релятивне, незбагненне й суб'єктивне» виявляються «основними ознаками постмодерністської культури навчання» [9, с. 343]. Дидактика має справу зі структурами свідомості молодого покоління, а тому вона несе на собі відповідальність і за формування нової культури навчання, і за створення *нових інститутів освіти*, і за майбутню зміну всієї свідомості (Про психотерапію в цьому контексті див.: [4, с. 67–100; 136–176]).

Такими є деякі філософсько-освітні й педагогічні концепції, що намагаються на основі ідей і концептів постмодерністської філософії перебудувати педагогічну теорію, прагнуть увести до складу педагогічного знання не тільки критичний пафос постмодернізму щодо всієї європейської культури, а й ряд його підходів, знаходячи і вважаючи їх позитивними, такими, що перетворюють і зміст, і цілі, і методи навчання. Зрозуміло, що можна, звичайно, сумніватися в цілковитій застосовності ідей постмодерністів до педагогіки хоча б тому, що, як наголошують самі постмодерністи, *будь-яке знання є контекстуальним, воно виникає й функціонує в певному контексті й не може бути вирване з нього* (з комунікації, з диспозицій тощо).

Ідеї постмодернізму, вирвані з контексту ідейної боротьби, уже тим самим претендують

на загальнозначущість, перестають бути смисловими сукупностями, які виникли й функціонували в певному контексті, а стають цілком однозначними поняттями. Застосування ідей постмодерністських філософів до філософії освіти й педагогіки підриває не тільки саме існування педагогіки, а й контекстуальну значущість знання, на якому вони наполягають. Необхідно ще обґрунтувати саму можливість

застосування ідей постмодернізму у філософсько-освітній і педагогічній теорії та практиці, якщо статус знання в постмодернізмі визначається лише всередині **комунікаційного контексту**. Однак поки що цього не роблять ні самі постмодерністські філософи, ні теоретики-педагоги, які намагаються позитивно оцінити й залучити до «реторту» педагогічного знання постмодерністські розробки.

Список використаних джерел

1. Лакан Ж. Семинары. Книга 2: «Я» в теории Фрейда и в технике психоанализа (1954/55). М.: Гнозис, Логос, 1999. 520 с.
2. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб.: Алетейя, 1998. 160 с.
3. Неретина С. С., Огурцова А. Я. Постмодернизм и книжная культура модерна. *Общество и книга: От Gutenberga до Интернета: сб. трудов Ин-та философии РАН*. М.: Традиции, 2002. С. 146–163.
4. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
5. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 1999. 479 с.
6. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. М.: Прогресс, 1977. 488 с.
7. Heitger M. Über die Notwendigkeit einer philosophischen Begründung von Pädagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. 1992. Bd. 68, Hf. 1. S. 31–38.
8. Lyotard J.-F. Postmoderne für Kinder. Briefe aus den Jahren 1982–1985. *Jean-Francois Lyotard. Hrsg. von Peter Engelmann. Aus d. Französischen von Dorothea Schmidt (Le Postmoderne expliqué aux enfants)*. Wien: Passagen Verlag, 1996 (2. Aufl.). 137 s.
9. Kösel E. Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elztal; Dallau: SD-Verlag, 2013. 411 s.
10. Tugendhat E. Vorlesungen über Ethik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1994. 199 s.
11. Uscher R., Edwards R. Postmodernism and Education. Different voices, different worlds. London; New York: Routledge, 2014. 256 p.
12. Welsch W. Unsere postmoderne Moderne. Weinheim: VCH Acta humaniora, 1988. 346 s.

References

1. Lacan, J. (1999). Seminary. Книга 2: "Ya" v teorii Freida i v tekhnike psikhoanaliza (1954/55). Moscow: Gnizis, Logos [in Russian].
2. Lyotard, J.-F. (1998). Sostianiie postmoderna. SPb: Aleiteia [in Russian].
3. Neretina, S. S., Ogurtsova, A. Ya. (2002). Postmodernizm i knizhnaia kul'tura moderna. Obshchestvo i kniga: Ot Gutenberga do Interneta: sb. trudov – *Society and the book: From Guttenberg to the Internet: coll. of works*. Moscow: Traditsii, 146–163 [in Russian].
4. Rudestam, K. (1990). Gruppovaiia psikhoterapiia. Psikhokorreksionnyie gruppy: teoriia i praktika. Moscow: Progress [in Russian].
5. Foucault, M. (1999). Nadzirat' i nakazyvat'. Rozhdeniie tiur'my. Moscow: Ad Marginem [in Russian].
6. Foucault, M. (1977). Slova i veshchi. Arkheologiiia gumanitarnykh nauk. Moscow: Progress [in Russian].
7. Heitger, M. (1992). Über die Notwendigkeit einer philosophischen Begründung von Pädagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. Bd. 68, Hf. 1, 31–38 [in German].
8. Lyotard, J.-F. (1996). Postmoderne für Kinder. Briefe aus den Jahren 1982–1985. Jean-Francois Lyotard. Hrsg. von Peter Engelmann. Aus d. Französischen von Dorothea Schmidt (Le Postmoderne expliqué aux enfants). Wien: Passagen Verlag [in German].
9. Kösel, E. (2013). Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elztal; Dallau: SD-Verlag [in German].
10. Tugendhat, E. (1994). Vorlesungen über Ethik. Frankfurt am Main: Suhrkamp [in German].
11. Uscher, R., Edwards, R. (2014). Postmodernism and Education. Different voices, different worlds. London; New York: Routledge.
12. Welsch, W. (1988). Unsere postmoderne Moderne. Weinheim: VCH Acta humaniora [in German].

Відомості про автора:

Подолькіна Ольга Василівна

Бурштинський енергетичний коледж
Івано-Франківського національного
технічного університету нафти і газу
вул. Калуська, 4, м. Бурштин, Галицький р-н,
Івано-Франківська обл., 77111, Україна

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1970>

Надійшла до редакції: 19.05.2017 р.
Прийнята до друку: 28.06.2017 р.

Рецензент:

доктор філософських наук,
професор Молодиченко В. В.

Information about the author:

Podoliakina Olha Vasylivna

Burshtyn Power Engineering College
of Ivano-Frankivsk National Technical University
of Oil and Gas,
4 Kalus'ka St., Burshtyn,
Ivano-Frankivsk region, 77111, Ukraine

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1970>

Received at the editorial office: 19.05.2017.
Accepted for publishing: 28.06.2017.

Reviewer:

Doctor of Philosophical Sciences,
Professor Molodychenko V. V.

ІНФОРМАЦІЙНЕ ПЕРЕНАСИЧЕННЯ ТА ШЛЯХИ ЙОГО ПОДОЛАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ (психологічні, педагогічні й технологічні аспекти)

Петро Матвієнко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Проблема інформаційного перенасичення на сьогодні є гострою й актуальною. Однак традиційні спроби й підходи до її розв'язання неефективні через механістичне розуміння необхідності сприймати інформаційні потоки, що постійно зростають. Пропонований автором підхід базується на переосмисленні поняття «інформаційний вибух», що сьогодні стається у світі. Насправді «вибух» стосується не інформації, а даних, які продукує людство. З огляду на це, запропоновано шляхи ефективної протидії перенасиченню потоком даних.

Ключові слова: інформаційне перенасичення, інтеріоризація даних, технологія навчальної роботи студента.

Матвієнко Петр. Информационное перенасыщение и пути его преодоления в образовательном процессе (психологические, педагогические и технологические аспекты).

Проблема информационного перенасыщения является сегодня острой и актуальной. Однако традиционные попытки и подходы к ее решению недостаточно эффективны вследствие механистического понимания необходимости воспринимать возрастающие информационные потоки. Предлагаемый автором подход базируется на переосмыслении понятия «информационный взрыв», который сегодня происходит в мире. На самом деле «взрыв» касается не информации, а данных, которые производит человечество. Учитывая это, предлагаются пути эффективного противодействия перенасыщению потоком данных.

Ключевые слова: информационное перенасыщение, интериоризация данных, технология учебной работы студента.

Matvienko Petro. Information glut and the ways to overcome it in the educational process (psychological, pedagogical and technological aspects).

The problem of information glut is now regarded as acute and urgent. However, traditional approaches and attempts to solve it are not effective because of the mechanistic understanding of the need to accept the increasing flow of information. The author's approach is based on the rethinking the concept of "information explosion", which today is in the world. In fact "explosion" is not for information but for data that produces humanity.

With this in mind the ways of the effective response to the glut of data flow are proposed. So, we need the reliable algorithm to differ the concepts of "data" and "information" to prevent their misuse. Other way, the threat of formal approaches to the modern informational trends is actual. This approach should be based on the key (core) competencies use instead of the cumulative knowledge collection as it has been partially applied till now. Unfortunately there are no universal standards to classify competencies and their groups: every author tries to propose his own system corresponding to the problem being investigated. So, we face the system of 8–12 or more key (core) competencies and a lot of lowest level competencies. The systems of competencies have principal differences.

This paper demonstrates the author's approach based on the Wittgenstein's idea of elimination of the fuse definitions of concepts and clear, understandable and comprehensible system of competencies use. For example, the top separation provides creativity, subject competency and organization. It can be argued that the success of cultural activity depends on a combination of factors, which are determined by the wide range of values.

Key words: information glut, internalization of data, technology of student's studying work, competencies set.

Проблема інформаційного перенасичення сучасного суспільства дискутується в психологічній, педагогічній і філософській літературі з кінця ХХ ст. Ці дослідження тісно пов'язані зі зростанням значення нової характеристики світу – *інформаційності*, що зумовила вивчення таких нових явищ, як інформаційний вибух, інформаційна ера, інформаційне суспільство тощо.

Найпоширенішим при цьому й досі залишаються підходи, що ґрунтуються на спробах механічно збалансувати зрслий потік інформації, який сучасний учень чи студент фізично не здатен не лише осмислити, а й сприйняти. Основні акценти при цьому робляться на психофізіологічні аспекти взаємодії учня (студента) з потоком інформації, результатом яких стають такі психічні стани, як *інформаційний стрес*, *інформаційний*

невроз, як наслідки психологічної дезадаптації до процесу навчання. На цій концептуальній базі традиційно розробляються рекомендації щодо вдосконалення навчальних стратегій і технологій. Вони спрямовані на розширення «смуги пропускання» органів чуття й каналів сприйняття інформації аналізаторів. Також пропонуються діяльнісні підходи, що сприяють підвищенню навчальної активності, мотивують і мобілізують на виконання навчальних завдань. Серед них – використання технічних засобів (аудіо, відео, комп'ютерно опосередкованих комунікацій) під час навчання й перевірки знань [4; 6]. Вітчизняні дослідження й роботи науковців пострадянського простору також зорієнтовані лише на сприйняття сучасного інформаційного потоку як даності, як певної «об'єктивної реальності». А отже, йдеться знов-таки про пошук

форм і методів більш ефективного донесення й засвоєння обсягів інформації, що постійно зростають. Водночас здійснюються спроби врахувати соціальні відмінності, якими супроводжується перехід до вищих щаблів освіти (від школи до вишу). Також відбувається пошук шляхів боротьби з дезадаптацією, спричиненою як зміною соціальних умов, так і вже згаданими психофізіологічними реакціями на зрслі потоки інформації [2].

Дещо вдосконаленим варіантом таких підходів став так званий компетентнісний підхід («К-підхід»), сформований наприкінці ХХ ст. У ньому акценти класичної ЗУН-тріади (знання, уміння, навички) зміщуються з компонента «знання» на компонент «уміння» [1]. Водночас ураховується здатність людської психіки до активної самоорганізації та організації зовнішніх інформаційних потоків, які належить осмислити. Зауважимо, що список пропонованих і рекомендованих у цьому підході ключових компетенцій [3] є, однак, наразі досить розмитим. Узагальнено їх можна розподілити за трьома великими групами, де ключовими характеристиками є **креативність, предметна компетентність і організація**. При цьому можна твердити, що успіх культурної діяльності залежить від поєднання чинників, які визначаються діаметрально протилежними цінностями.

Так, група «креативності» зорієнтована на *цінності становлення*. Тобто пріоритет надається порушенню сталості, *запереченню* традицій і, як наслідок, розхитуванню певних стабільних систем. Ця група цінностей забезпечує тенденції розвитку систем.

Натомість група «компетентності» зорієнтована на *цінності буття*. Йдеться про сприйняття, вивчення, дослідження вже наявних систем. У контексті змін може йтися не про радикальний злам, а про обережне вдосконалення наявного стану речей. Ця група цінностей забезпечує стабільність систем.

З огляду на таку тринітарну систематизацію компетенцій, стає очевидним також і те, що «містком» між обома суперечливими полюсами є група «організації». З наведеної схеми очевидним є важливий висновок: саме робота з цією «центральною» групою чинників дає змогу до певної міри збалансувати дисгармонію між «крайніми». Тобто брак «компетентності» чи «креативності» може бути компенсований за рахунок потужного розвитку «організації».

У К-підході реалізується переосмислення традиційної «ЗУН-парадигми» не шляхом протиставлення її новітнім гуманістично зорієнтованим підходам, а через гармонійне поєднання протилежних груп цінностей, за якого цінності кожної з груп не відкидаються зовсім

на користь якоїсь однієї. Навпаки, кожній належить своє місце в просторі взаємодії людини з зовнішнім і внутрішнім світом.

Цей стислий аналіз наведено з єдиною метою – продемонструвати необхідність переосмислення того, що ми вже звикли визначати через концепт «інформаційний вибух» і похідні від нього. Цей феномен сьогодні сприймається як «даність» чи «об’єктивна реальність», що наявна поруч з фізичною реальністю. Але слід відійти від механістичного сприйняття інформаційного потоку як даності, що від нас не залежить. Необхідно також переглянути й цілі, які в нас сформувалися як першочергові – розширення «смуги пропускання» чуттів і сприйняття під час навчання й збільшення обсягів запам’ятовування інформаційних масивів. Йдеться про зміщення акцентів на вміння так організувати інформаційні потоки, аби вони не спричиняли перевантаження психічних систем і не зумовлювали пов’язаних з цим небажаних наслідків, які вже було згадано та інших, що поширилися останніми роками. Йдеться про явища, що мають пояснення на дещо іншому, порівняно з нейрофізіологічним, рівні, зокрема на смисловому, наприклад, про «інформаційну тривожність» (information anxiety), опис якої наводить Р. Вурмен [6].

В основі згаданого механістичного підходу та його поширення – певна невизначеність щодо концепту «інформація» й тенденція плутати його з концептом «дані». Так, стандартною відповіддю на запитання: «з чим працює комп’ютер?» серед сучасних громадян буде – «з інформацією». Тоді як у середині ХХ ст., на початку комп’ютерної доби ще наводилася правильна відповідь – «з даними». Різниця між ними полягає в тому, що **інформація** – це *осмислений* набір даних, а **дані** – матеріальний результат, спричинений якимось явищем, дією або процесом або нерозривно пов’язаний з ними. Це імпульси, позначки, сигнали, зміна характеристик – усе, що порушує стабільність, постійність і однорідність просторово-часової картини. Отже, неосмислена інформація – це всього лише набір даних. Інформація – це те, що поліпшує розуміння, сприяє розумінню. При цьому кожен має власні критерії щодо цього: те, що є інформацією для однієї людини, для іншої залишається набором даних. Такий підхід до розрізнення даних та інформації було закладено ще творцями інформаційної концепції – К. Шенноном і У. Вівером у 1949 році. У класичній роботі [5] автори визначали інформацію як «те, що знижує ступінь невизначеності», відповідно, кількість інформації кількісно визначає це зниження.

Таким чином, як підкреслює Р. Вурмен, *сирі дані* лише *можуть бути*, але не обов’язково є

інформацією. А отже, не будучи інформацією, не маючи, що повідомити, вони не несуть самостійної цінності. Для того, щоб стати інформацією, наповненою *смыслом*, дані мають набути форми й застосування. Але в нашу інформаційно орієнтовану еру такі дані часто, за словами Вурмена, «мають дозвіл» бути замаскованими під інформацію.

Таким чином, сучасний інформаційний вибух, по суті є вибухом «не-інформації», а вибухом даних. Тому, аби ефективно протистояти цьому натискові даних, слід насамперед уміти ефективно розрізняти дані та інформацію. Адже різниця між ними є критичною у світі, де всі галузі, зокрема й економіка, стають дедалі більше інформаційно залежними.

При цьому процес розмежування даних та інформації не можна вважати однозначним, побудованим за бінарною схемою. «Батьки» інформатики Шеннон і Вівер подали формально-кількісне визначення інформації через знамениту формулу Шеннона, яке ефективно працює в кібернетиці, теорії сигналів, криптографії тощо. Але відповідне вербальне визначення інформації, як «того, що знижує ступінь невизначеності», є значно глибшим. Звідси – відносність поняття інформації та її кількості. Все це значно залежить від того, хто сприймає інформацію, від його внутрішніх характеристик. На цих характеристиках необхідно зупинитися окремо. Розглянемо їх у цікавому для нас навчальному контексті. До них у ньому належать: **по-перше**, наявність уже засвоєних масивів інформації (наприклад, ЗУН), які активізуються, коли надходить нова порція інформації, **по-друге**, умінь й навички зіставляти нову інформацію з уже наявною й формулювати власні висновки, **по-третє**, мотивація щодо зусиль, необхідних для осмислення нової інформації й поповнення власних інформаційних резервів.

При цьому впадає у вічі подібність структури цих чинників до вже згаданої узагальненої тринітарної схеми компетенцій: *предметна компетентність, креативність і організація (організаційна компетентність)*. Важко переоцінити значення кожного зі згаданих чинників для ефективності навчального процесу поодиноці, але найважливішою умовою в контексті нашої роботи є їх комплексне поєднання. Наприклад, розвинена креативність може дещо компенсувати брак наявного знання, проте абсолютизувати цю якість (за рахунок нехтування організацією та предметною компетентністю), пояснюючи це тим, що завдання освіти – насамперед розвиток самостійного мислення – навряд чи було б продуктивним. Наголосимо, що вже наявність засвоєної інформації як такої є необхідною

умовою розвитку логічного мислення. Так, накопичення фактів розвиває здатність формулювати індуктивні умовиводи, тобто здійснювати абстрагування, а знання законів – структурувати нові, невідомі дані й бачити приховані за ними факти, тобто мислити дедуктивно, а отже, переходити від абстрактного до конкретного.

Унаслідок ефективної взаємодії всіх зазначених чинників, засвоєння нової інформації, зокрема навчального матеріалу, супроводжується відносно невеликим інформаційним потоком, який належить пропускати через нейропсихічні інформаційні канали. Але брак такої взаємодії чи нерівномірний розвиток цих властивостей призводить до значного збільшення навантаження на згадані канали. Сказане можна проілюструвати очевидними прикладами. Так, читання книги чи іншого тексту або спілкування іноземною мовою без достатньої мовної компетенції стає складним завданням, яке вимагає значних нервово-психологічних зусиль. Те саме можна сказати про ситуацію, коли особа без базової підготовки береться за вивчення спеціалізованої літератури. Такі завдання принципово можуть бути виконані, проте коефіцієнт корисної дії витрачених зусиль виявляється недостатнім. А відтак, завдання значно ускладнюється і його виконання вимагає значної перебудови мотиваційного комплексу, аби компенсувати брак інших компетенцій.

Усе це можна досить наочно пояснити, використовуючи термінологію та схему ЗУН-парадигми. Докладання найбільших нейропсихічних зусиль вимагає набуття знань, пов'язане з осмисленням певних обсягів даних, перетворенням їх на інформацію й запам'ятовуванням. При цьому найбільші зусилля потрібні для первинного запам'ятовування, коли психіка ще не містить нічого схожого, тобто, жодних аналогів, з якими можна було б порівняти нові дані, жодних схем, за якими їх можна було б впорядковувати й класифікувати, і принципів, відповідно до яких можна було б визначати їхню цінність. На наступних етапах набуваються *вміння*: 1) перетворювати дані на інформацію й на *знання*; 2) осмислювати їх, водночас упорядковуючи; 3) застосовувати для виконання як практичних, так і теоретичних завдань. Іншими словами, умінь – це готовність свідомо й самостійно виконувати подальші дії, керуючись здобутими знаннями, тобто знання зміщуються в площину практичних дій. Але метою навчання стає набуття навичок, тобто «перенесення» вмій у підсвідомість, доведення їх до автоматизму. Наприклад, здебільшого студенти знають деякі іноземні слова, уміють читати й перекладати

за допомогою словника (з певним докладанням зусиль), проте не мають тих навичок володіння мовою, які має носій цієї мови, що без жодного напруження думки розуміє й письмовий текст, і усне мовлення. Те саме стосується, наприклад, рівнів володіння комп'ютером чи гри на музичних інструментах.

Можна побачити, що на шляху руху знання – уміння – навички зростає значення неусвідомлених (автоматичних), тобто *іраціональних* чинників роботи психіки з даними та інформацією. Тому умовою подолання негативних чинників інформаційного переважання стає ефективна організація інформаційних потоків з тим, аби розвантажувати раціональні механізми сприйняття інформації за рахунок використання іраціональних, серед яких – навички, інтуїція, досвід. У таких умовах раціональний складник психіки може бути звільнений для критичного мислення, аналізу пошуку суперечностей, висування нових гіпотез тощо.

Викладене вище дає змогу сформулювати принципово важливий висновок на основі того, що ефективність сприйняття інформаційного потоку головню визначається якість, властивостями й станом приймача інформації, тобто ступенем його готовності сприймати інформацію. У разі сприйняття студентом навчальної інформації – це, зокрема компетенції вже згаданих трьох груп, а також *мотивованість*. Тобто все те, що дає змогу перетворити механічну обробку значного потоку даних на ефективне пізнання осмисленої інформації. А це, слід наголосити, потребує значно меншого докладання зусиль і «вужчого» каналу обробки даних.

При цьому наявні можливості людської психіки виявляються цілком достатніми для обробки потоку *даних*, що постійно зростає. Але, як виявляється, потік *інформації* зростає значно меншими темпами. Таке, здавалося б, парадоксальне твердження можна проілюструвати досить очевидним і відомим кожному викладачеві прикладом. Кожен підручник чи посібник наприкінці теми містить значну кількість посилань (при цьому далеко не завжди на оригінальні джерела, але дуже часто на інші підручники). Робиться це формально, з тим, щоб студент мав доступ до ще більшого потоку інформації. Але така розгалужена система посилань означає механічне збільшення потоку *даних*, тоді як власне *інформація* міститься в підручнику. Тому відсилання до сторонніх джерел доцільно було б здійснювати суто адресно, вказуючи, яку саме додаткову інформацію можна отримати з них, а головне, яку проблему ця додаткова інформація дає змогу розв'язати, для підготування рефератів з яких тем слід використовувати ці джерела.

Останні міркування є підставою для того, аби звернути увагу на інший аспект упорядкування інформаційних потоків. Тобто для переходу від удосконалення «приймача інформації», а значить – розвитку внутрішніх властивостей студента, до впорядкування самого інформаційного потоку. Йдеться про те, що навчальна інформація має бути зрозуміло організована та ефективно внутрішньо впорядкована. Найпростіша вимога – це відповідність логіці. У курсі логіки, як відомо, є низка правил, відповідно до яких слід утворювати означення понять. Серед цих правил є такі, що досить часто порушуються в процесі підготування навчально-методичної літератури. Наведемо кілька прикладів.

Означення має бути сумірним. Це значить, що обсяг поняття, для якого ми добираємо означення, має дорівнювати обсягу утвореного нами означення. У разі порушення цього правила можливі логічні помилки – «надто широке означення» або «надто вузьке означення». *Означення не повинно містити в собі логічного кола.* *Означення мусить бути чітким і однозначним (інваріантним).* *Не можна використовувати в ролі означень образні вислови або особистісні оцінки.* *В означення мають входити лише терміни та поняття, значення яких є вже відомим або визначеним раніше.* *Не слід використовувати модні й незрозумілі слова.* Принаймні такі терміни слід роз'яснювати в процесі добирання означення.

Порушення згаданих правил значно ускладнює процес сприйняття інформації, оскільки вимагає докладання додаткових психічних зусиль для корекції помилок, припущених автором тексту. Разом з цим формується негативне психоемоційне ставлення до тексту, яке поширюється також на його тематику. Тим самим, скажімо, у студента формується несприйняття цілого предмета, курсу, дисципліни. Через це засвоєння навчальної інформації може бути значно зниженим. Наголосимо, що у вітчизняній практиці такі приклади досить поширені в навчальній літературі суспільно-гуманітарного циклу¹

¹Один з найхарактерніших прикладів порушення згаданих логічних вимог, запозичений з низки вітчизняних підручників з соціології: «Соціальна активність особистості – це системна соціальна якість, у якій виявляється й реалізується рівень її соціальності, тобто глибина й повнота зв'язків особистості з соціумом, рівень перетворення особистості на суб'єкта суспільних відносин». Зауважимо при цьому, що деякі автори полюбляють жонглювати вигаданим у СРСР наукоподібним терміном «соціум», невідомим світовій науці. Замість нього слід використовувати зрозумілий термін – «спільнота» (community, die Gemeinschaft, la communauté).

та ілюструють низьку ефективність засвоєння зазначених курсів.

Розглянуті приклади неефективної організації інформаційних потоків мають своїм наслідком цікавий ефект, який Р. Вурмен визначає як «деінформатизація» інформації. Таким чином, інформація редукується до набору даних, засвоєння якого, як ми переконалися, є менш ефективним від засвоєння інформації.

Зауважимо, що спробу кількісної оцінки зростання інформаційних потоків у сучасному світі на емпіричному рівні було здійснено в дослідженнях американських авторів Л. Суїні з університету Карнегі-Меллона в 2001 р. [9] і групою під керівництвом П. Лаймена й Х. Верієна з Каліфорнійського університету в 2000 р. [7] й у 2003 р. [8]. Щоправда, таке кількісне порівняння здійснюється щодо інформації, узятій в шеннонівському статистичному смислі й у відповідних одиницях – байтах.

Так, за оцінками Лаймена й Верієна, сьогодні темпи виробництва людством нової інформації такі, що обсяг виробленої людством інформації збільшується в середньому на 30% щорічно. Якщо в 1999 році її обсяг становив понад 2 екзабайти, то в 2002 – 5 екзабайтів² на друкованих, плівкових, магнітних і оптичних носіях. Ці висновки ґрунтуються на тому, що головними носіями зберігання інформації є папір, плівка, оптичні й магнітооптичні диски та магнітні носії. Відповідно, можна порівняти дані про обсяги їх контенту.

Для порівняння: обсяг текстового зібрання бібліотеки Конгресу США, що містить 19 млн книг і 56 млн рукописів, відповідає 10 терабайтам інформації. Кількість слів, що були виголошені

² тобто 5×10^{18} байтів, 1 екзабайт – 1024 петабайти, 1 петабайт – 1024 терабайти, 1 терабайт – 1024 гігабайти (ГБ), 1 гігабайт – 1024 мегабайти, 1 мегабайт – 1024 кілобайти, 1 кілобайт – 1024 байти, 1 байт – 8 бітів (елементарних одиниць інформації в шеннонівському розумінні).

Список використаних джерел

1. Бельх И. Формирование профессиональных компетенций: проблема управления. *Высшее образование в России*. 2006. № 11. С. 46–49.
2. Донін В. М. Психологія і педагогіка життєтворчості: навчально-методичний посібник. К.: Центр навчальної літератури, 1996. 179 с.
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2002. 400 с.
4. Wurman R. S., Leifer L., Sume D. et al. Learners' perceived information overload in online learning via computer-mediated communication. *Research in Learning Technology Aquatic Insects*. Vol. 19, No 2, July 2011, P. 101–116.
5. Claude E. Sh., Warren W. The Mathematical Theory of Communication. Urbana: University of Illinois Press, 1949.

людством за всю історію (станом на 2000 р.) – 5 екзабайтів.

Автори звіту твердять, що насичення інформацією вже розпочалося. Середньостатистичний мешканець США присвячує 46% свого часу її сприйняттю. Але в США споживання інформації за останні вісім років до 2003 р. не збільшилося (на відміну від збільшення обсягу публікацій). Тобто середній американець, споживаючи за рік приблизно 3,3 терабайти інформації, підійшов до межі своїх можливостей. На думку Верієна, труднощі полягають в ефективному керуванні цією інформацією. Це нелегке завдання. Наша здатність зберігати й передавати інформацію далеко випередила нашу здатність осягати, узагальнювати й усвідомлювати її. Керування інформацією, на переконання авторів, може виявитися одним з головних викликів нового сторіччя.

Але, як ми можемо переконатися, автори досліджують радше не виробництво *інформації*, а продукування *даних*. І тому одним з ефективних шляхів протидії пересиченню потоком даних може бути створення умов для перетворення даних та інформації в логічно оптимізовану форму, зручну для інтеріоризації (розуміння, засвоєння, запам'ятовування). У практичному ж аспекті доцільним можна вважати впровадження спецкурсу (умовна назва «Технологія навчальної роботи студента»), у межах якого виконувалися б завдання щодо розвитку культури роботи з інформацією, культури мислення, а також усувалися інформаційні прогалини базового рівня (знання визначень загальнонавчаних наукових термінів, набуття мінімально необхідного крос-дисциплінарного кругозору тощо). Упровадження подібного курсу дорівнювало б набуттю студентом базового рівня знань «мови», що перетворює сирі дані (raw data), які важко запам'ятати, на інформацію, ефективність інтеріоризації якої значно вища.

References

1. Belykh, I. (2006). Formirivaniie professional'nykh kompetentsii: problema upravleniia. *Vysshee obrazovaniie v Rossii – Higher education in Russia*, 11, 46–49 [in Russian].
2. Donin, V. M. (1996). Psykhohohiia i pedahohika zhyttietvorchosti: navchal'no-metodychnyi posibnyk. Kyiv: Tsentr navchal'noi literatury [in Ukrainian].
3. Raven, J (2002). Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyjavleniie, razvitiie i realizatsiia. Moscow: Izd-vo "Kogito-Tsentr" [in Russian].
4. Chen, Ch.-Y., Pedersen, S., Murphy, K. L. (2011). Learners' perceived information overload in online learning via computer-mediated communication. *Research in Learning Technology Aquatic Insects*. Vol. 19, No 2, 101–116.

6. Klausegger C., Sinkovics R. R., Zou H. Information overload: A cross-national investigation of influence factors and effects. *Marketing Intelligence and Planning* 25. No. 7, 2007. P. 691–718.
7. Lyman P., Varian H. R. How Much Information? [Електронний ресурс]. 2000. URL: <http://www2.sims.berkeley.edu/research/projects/how-much-info/how-much-info.pdf> (05.12.2016).
8. Lyman P., Varian H. R. How Much Information? [Електронний ресурс]. 2003. URL: http://www2.sims.berkeley.edu/research/projects/how-much-info-2003/printable_report.pdf (05.12.2016).
9. Sweeney L., Zayatz L., Doyle P. et al. Information Explosion. Confidentiality, Disclosure, and Data Access: Theory and Practical Applications for Statistical Agencies. Washington: Urban Institute, DC, 2001. 26 p. [Електронний ресурс]. URL: <http://privacy.cs.cmu.edu/people/sweeney/explosion.html> (05.12.2016).
10. Wurman, R. S., Leifer, L., Sume, D. et al. Information anxiety 2. 2 ed. Que, 2001. 308 p.
5. Shannon, Claude Elwood, Weaver, Warren (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: University of Illinois Press.
6. Klausegger, C., Sinkovics, R. R., Zou, H. (2007). Information overload: A cross-national investigation of influence factors and effects. *Marketing Intelligence and Planning* 25, No. 7, 691–718.
7. Lyman, P., Varian, H. R. (2000). How Much Information? URL: <http://www2.sims.berkeley.edu/research/projects/how-much-info/how-much-info.pdf>.
8. Lyman, P., Varian, H. R. (2003). How Much Information? URL: http://www2.sims.berkeley.edu/research/projects/how-much-info-2003/printable_report.pdf.
9. Sweeney, L., Zayatz, L., Doyle, P. et al (2001). Information Explosion. Confidentiality, Disclosure, and Data Access: Theory and Practical Applications for Statistical Agencies. Urban Institute. Washington, DC. URL: <http://privacy.cs.cmu.edu/people/sweeney/explosion.html>.
10. Wurman, R. S., Leifer, L., Sume, D. et al (2001). *Information anxiety 2*.

Відомості про автора:**Матвієнко Петро Володимирович**

mpetro@ukr.net

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1972>*Надійшла до редакції: 06.12.2016 р.**Прийнята до друку: 02.02.2017 р.***Information about the author:****Matviienko Petro Volodymyrovych**

mpetro@ukr.net

Melitopol Bohdan Khmelnytsky
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1972>*Received at the editorial office: 06.12.2016.**Accepted for publishing: 02.02.2017.*

SIGNIFICANCE OF PRACTICES ON QUALITY OF STUDIES AND SPECIALISTS' TRAINING

Nijole Gedviliene, Virginija Giliuviene

Marijampole College, Lithuania

In striving to realize an acquired qualification in practical activity, professional abilities become especially significant. In higher education, competence, that includes not only knowledge that create a core of the qualification under acquiring, but practical abilities that help to entrench in labour market as well, becomes education's goal.

Practice is a part of study process, during which students develop their competence according to their speciality in practice enterprises. During practice, students' knowledge is being verified, adapted and developed in practical professional activity. Without practical sessions, for students it is difficult to understand how theoretical knowledge acquired in College could be adapted and used in future professional activity.

Practice is a constituent of study process, however, the problem that often appears is a quality of practice performance. Quality of students' practice performance is determined by many different factors: student's motivation and willingness to acquire professional experience, properly formulated tasks and goals of practice, attitude of the enterprise, in which students go for practice, towards trainee, competence of practice mentor, etc.

The article tries to find out a significance of practice of professional activity on studies quality, impact of practice on students during their adaptation in labour market and student's successful transition from education system to independent professional activity.

The research indicated that in preparation of students for professional activity more attention should be given to soaking up of theoretical knowledge of students' speciality, organization of training and professional practices of speciality, development of social personal characteristics and abilities and give more and deeper specific knowledge and abilities.

Key words: professional activity practice, professional activity, quality of studies, study programme, student.

Гедвілене Нійоле, Гілювене Вїрджинїя. Значущїсть практик для якостї навчання й пїдготовки фахівцїв.

У прагненнї зреалїзувати отриману квалїфїкацїю у практичнїй дїяльностї професїйнї здїбностї стають особливо значущими. У вищїй школї компетенцїя, яка включає не тїльки знання, що створюють основу квалїфїкацїї в процесї її набуття, а й практичнї навички, якї допомагають закрїпитися на ринку працї, стає метою освїти.

Практика є складовою частиною навчального процесу, проте проблема, яка часто виникає, – це якїсть практичнїй дїяльностї. Якїсть практичнїй пїдготовки студентїв визначається багатьма рїзними факторами: мотивацїєю та бажанням студента отримати професїйний досвїд, належним чином сформульованими завданнями та цїлями практики, ставленням пїдприємства, де студенти проходять практику, до практиканта, компетентностї керївника практики тощо.

Автори намагаються з'ясувати значення практики професїйної дїяльностї для якостї навчання, впливу практики на студентїв пїд час їх адаптацїї на ринку працї та успїшного переходу студентїв вїд системи освїти до самостїйної професїйної дїяльностї.

Ключовї слова: практика професїйної дїяльностї, професїйна дїяльность, якїсть навчання, навчальна програма, студент.

Гедвїлене Нїюле, Гїлювене Вїрджинїя. Значимость практик для качества обучения и подготовки специалистов.

В стремлении реализовать приобретенную квалификацию в практической деятельности профессиональные способности становятся особенно значимыми. В высшей школе компетенция, включающая не только знания, которые создают ядро квалификации в процессе ее приобретения, но и практические способности, которые помогают укрепиться на рынке труда, становится целью образования.

Практика является составной частью учебного процесса, но проблема, которая часто возникает, – это качество практической деятельности. Качество практической подготовки студентов определяется многими различными факторами: мотивацией и желанием студента приобретать профессиональный опыт, правильно сформулированные задачи и цели практики, отношение предприятия, в котором студенты проходят практику, к стажерам, компетентность руководителя практики и т. д.

Авторы пытаются выяснить значение практики профессиональной деятельности для качества обучения, влияние практики на студентов во время их адаптации на рынке труда и успешного перехода студентов из системы образования в самостоятельную профессиональную деятельность.

Ключевые слова: практика профессиональной деятельности, профессиональная деятельность, качество обучения, учебная программа, студент.

Introduction

Modern changes of labour market raise high requirements for qualification. New specialists who enter labour market have to possess exceptional personal, social, professional, practical abilities etc.

Practice is a part of study process, during which students develop their competence according to their

speciality in practice enterprises. During practice, students' knowledge is being verified, adapted and developed in practical professional activity. Without practical sessions, for students it is difficult to understand how theoretical knowledge acquired in College could be adapted and used in future professional activity.

In the programmes of college studies, professional practice is an obligatory part of study programme. Professional practice in study process is more than adaptation of theory or knowledge. It is understood as activity and relation in a possible professional field. A purpose of practice is to create conditions for student to adapt available theoretical knowledge and to acquire abilities or experience required for future professional activity in particular working situations. Therefore, through particular practical activity, practice helps to verify how results of studies are being reached, and how quality of studies is being ensured. In this aspect, studies at college have an advantage against studies at university, because college studies are oriented towards practical activity, after graduation of college a professional diploma of bachelor is being awarded. College trains the specialists practitioners, who are able to entrench labour marketing dependently. According to Norkutė and Stasiūnaitienė [9], in order to train a specialist who is good in the market and can compete, and in order to ensure quality of studies, part of studies should be organized not in theoretical, but in real environment of professional activity, because it gives new possibilities to see, experience, act, develop provisions of values important to professional activity.

Therefore, today it is *topical* to examine specifics of practice as part of study programme in a general context of quality of non-university studies, and to relate efficiency of practice with student's ability to enter labour market. Practical training is concurrent of studies' quality.

Topicality of the subject is expressed through parameters of organization of non-university studies' practice, that determine the results of studies programme and quality of studies, and student's success full transition from education system to independent professional activity.

Research object – practice of professional activity in non-university studies.

Research goal – to assess practices of professional activity and their impact on quality of studies in students' point of view.

Research tasks:

- 1) to describe practices of professional activity;
- 2) to assess significance of practices of professional activity on quality of studies;
- 3) to summarize students' attitude towards organization of practices and level of students' professional training.

Research methodology

By this research there is a striving to find out a significance of students' professional activity practices to quality of studies. Method of questionnaire interview was applied, because it is a reliable method of questioning. Questionnaire is a form of questioning that is being used to gather

research data. During the questioning, respondents were asked to answer the questions (in order to find out their opinion and to gather factual material).

The bigger part of the questionnaire consists of closed questions where respondents can choose the answer of the few presented variants.

In the research, there was used a non-probability sampling. Advantages of non-probability sampling are less costs, less time wasted. Volume of the sample obtained in such way is being determined in accordance with researcher's personal experience and needs, and obtained information could be a base for future researches.

Volume of research sample is not big, because only students of senior courses of Business and technologies faculty of Marijampole college were included into the interview. During the research, the students of senior courses were questioned. Type of quantitative research analysis is resumptive, statistical. While performing the research, there were used: questionnaires, computer, Microsoft Office Word and Excel programmes.

1. Links of theory and practice in professional practice

One of the most topical modern questions in the field of higher education is quality of studies. System of Lithuanian higher education is being criticized a lot regarding the studies programs that don't satisfy quality of studies, regarding insufficient practical training of graduates and insufficient possibilities to adapt obtained knowledge in labour market. In the studies of higher schools, a problem of relation between theory and practice remains topical.

Uncertainty into discussions on relation between theory and practice is given by performed scientific researches on the problem. Domarkas [1], with reference to studies of many scientists, states that students of many specialities differently assess a relation between theory and practice according to the given working experience. He highlights that students without practical working experience pay more attention to the need of practical knowledge, because they intuitively feel, that academic studies are more oriented towards theory. Students with practical work experience more appreciate theoretical knowledge in order to better understand practical processes.

Having assessed insights of Lithuanian scientists [1; 13], a presumption could be done that during practice there are conditions created for a student to adapt available theoretical knowledge in particular working situations and acquire abilities and experience that will be needed in future working activity. However, there remains a big gap between students' knowledge and abilities acquired in colleges, and abilities required at work place. Mentioned authors highlight that practical training would acquire higher significance during training of

competent specialists, in case theory and practice as different but complementary components of totality of experiences would be related into solid study process, which successfully links student's individual experience and theoretical knowledge.

Integrity of theory and practice is being examined by Zubrickiene, Adomaitienė [15] as well. According to them, theoretical and practical training are components of solid process, which are related into totality of different but complementary experiences. In studies process, reflexive learning that expresses itself in practical activity helps to integrate theory and practice. During practice, students do not attach to abstract theories, but assess them reflexively and critically and then apply them in particular practical situations. In this point of view, practice is being characterized by different learning and character of experience attaining, than studies in academic environment.

Practice is like a temporal student's push towards professional reality by creating conditions to acquire knowledge that is not available to obtain during study process in academic environment. This determines more comprehensive discussions, which strive to find out what is more important, theory or practice, i.e. if theory affects practice, or theory arises from practice by summarizing experience, and if theory and practice are concurrent parts of study process [9].

Analysis of data of the performed empirical research "Integrity of theory and practice in point of view of students' experience and assessment" [15] confirmed a principle of inter-compatibility of theory and practice. Respondents indicated that during professional practice, there are necessary both theoretical and practical knowledge that help in real situations of professional activity to acquire practical skills and practical experience. Most respondents acknowledged expedience of practice to future professional activity [15]. Analysis of this research data showed that many students during practice not only adapt theoretical and practical knowledge, are able to use them in real practical situations, but also understand their benefit to future professional activity.

In opinion of the article's authors, more attention must be given to relation of theory and practice in non-university studies programmes and study process while training specialists for labour market, which would warranty quality of studies as well.

2. Essence of practice in non-university studies

The law of science and studies [7] indicates that practice is a part of study process, for organization of which a higher schools responsible. Non-university studies give not less than 15 ECTS credits to practice. Despite practice is being regulated by the

law, in study process there are being faced different problems of practice organization and implementation.

Legally, practice is being regulated as part of study process, however, the problem of big gap between graduates' knowledge and abilities acquired at higher school and abilities required at work place is still topical. This influences the search for mechanisms of development of studies quality and practice organization as well as processes.

Analysing content of study programmes, Jezerskyte and Janiūnaite [4] note that concept of practice has changed significantly during latter years. With reference to notes of Bolognian experts, there was increased volume of practice, essentially changed conception of practice, its content, form. Practice becomes an integral axis of studies, while talking about education of independent personality, also in striving to develop application of theoretical knowledge of future specialists in practice [4]. Execution of practice stimulates a student to understand importance of theory, to look for answers to arising questions and apply it practically. According to M. Teresevičiene and Gedviliene [14], practical training is based on training of thinking, creativity, because it opens possibility for expression of individuality of the student.

While discussing expression of phenomenon of enterprise development, Strazdienė, Garalis [13], note that it is necessary to pass from training to learning and to create learning environment that would be as real as possible. The authors note that during practice, students have possibility to adapt acquired knowledge in practise, to become familiar with activity of business company, to know themselves, have possibility to improve abilities of placement.

In aspect of content, practice is a part of studies programme, therefore, in point of view of time. it also is directly involved into process, during which different practical tasks are being performed. Essence of practice is to create conditions for student to adapt available theoretical knowledge and abilities while working in particular situations and to acquire new abilities or experience required for future professional activity [12].

However, there are knowledge, abilities and provisions of values that could be acquired or developed only by learning at particular work place, therefore, harmony of content of study subject and practical training and learning is very important [12]. Content of practice is directly related to the results, for which study programmes strives. This could be understood as temporal push towards professional reality by creating conditions that cannot be acquired during study process in academic environment for a student to acquire the results under striving [10].

VERSUS

As state Norkute and Stasiūnaitiene [12], purpose of practice can be described in two ways: practice as cognizance of field of professional activity and practice as acquiring of professional or working knowledge, abilities and experience.

Practice becomes integral axis of studies, while talking on education of independent personality, as well in striving to develop application of theoretical knowledge of future specialists in practice [5].

One of the most important requirements raised for non-university studies is education of students' practical competencies. In this aspect, studies at college acquire advantage against university studies by the fact that college studies are oriented towards practice – there is a striving to train a student so that he would be able to work at work place straight away.

Professional competence is specific professional knowledge and skills that are important in professional activity. Therefore, in Marijampole college professional practice is a constituent of training process by which theoretical knowledge and its application in practical situations are connected.

3. Results of research "significance of professional activity practice on studies quality, specialists' training in point of view of students"

Professional practices in Marijampole college are part of studies, during which students acquire abilities that allow creating of own learning process and control it, as well as willingness to learn and reflect and assess the whole learning process [3].

During the research, first, there were presented general questions—who helped to find place for practice, in which enterprise the student performed practice, what was size of the enterprise, when students were familiarized with programme of practice.

According to the order established in the college, students can look for practice place themselves, and, therefore, the research showed that usually students find practice place by using personal relationship (52%), 34% of students found practice places independently, 10% of students found practice

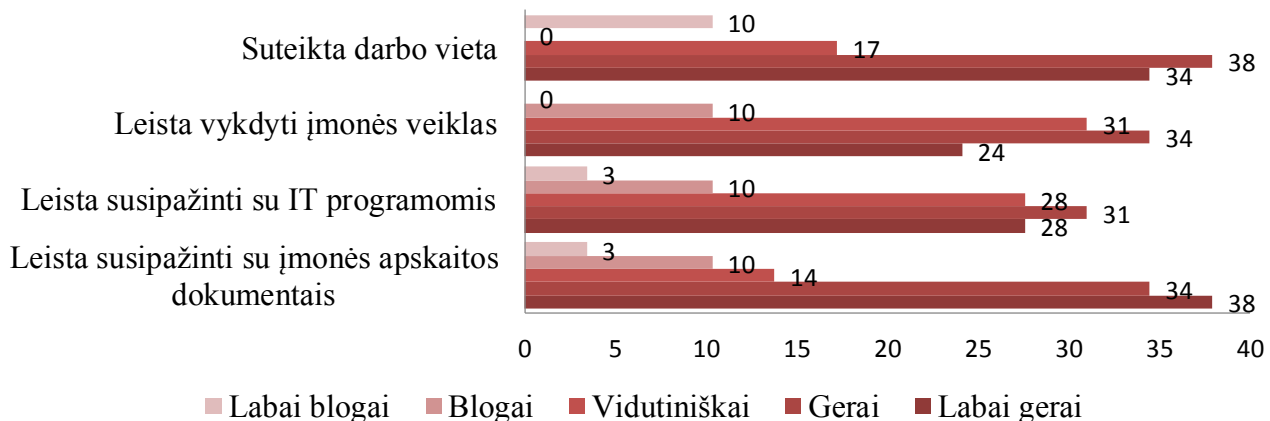
places with help of college practice mentor and 3% of students performed their practice in family business. Research analysis showed that college students usually find practice places independently.

College students selected practice places mostly in the medium size enterprises (48%), large business enterprise as practice place was selected by 31% of students and small business enterprises were selected for practice place by 21% of students. In order to acquire more practical skills and experience, students better selected medium size enterprises. Adaptability of theoretical knowledge and verification of their necessity is more available in such enterprises.

According to area of activity, 38% of students selected practice places in trading enterprises, 34% in manufacturing enterprises, 21% of students performed practices in service enterprises and 7% of students in budgetary (public) enterprises. This is logical, because in region of Marijampole, according to activity area, most enterprises are trading ones.

Students in Marijampole college should be familiarized with practice programme in the beginning of the semester, however, most respondents (38%) indicated that they were familiarized with practice programme one month before the beginning of the practice performance, 28% stated that they became familiar with practice programme in the beginning of the semester, 31% stated that they became familiar with practice programme one week before beginning of the practice and 3% of students stated that they became familiar with practice programmes than one week before beginning of practice. The research indicated that it is important for students to become familiar with practice programme in order to be better prepared for performance of practice, i.e. to find out practice's goals, tasks and jobs presented by practice mentors, which have to be performed during practice.

While performing a practice, created conditions suitable to perform practice are very important for students. There is no secret that in business world attitude towards trainees is still perfunctory.



Pic.1. Conditions created to perform practice

During the research, there was a striving to find out following aspects: if work place was given, if it was allowed to perform enterprise's activities, if it was allowed to become familiar with IT programmes, if it was allowed to become familiar with enterprise's accounting documents. Assessment aspect–given work place–was assessed as very good by 34% of respondents, good – by 38%, medium – by 17%, and very bad – by 10% of respondents. Assessment aspect „allowed to perform enterprise's activities“ was assessed as very good by 24% of respondents, as good by 34% of respondents, as good by 31%, and as bad by 10% of respondents. Assessment aspect "allowed to become familiar with IT programmes" was evaluated by students as follows: 28% assessed as very good, 31% – good, 28% – medium, 10% – bad and 3% – very bad. Assessment aspect "allowed to become familiar with enterprise's accounting documents" was assessed by students as follows:

very good – 38% of students, 34% – good, 14% – medium, 10% – bad and 3% – very bad.

In this aspect, the research showed that many students were given suitable conditions for practice, however, such aspects as becoming familiar with IT systems and becoming familiar with accounting documents that received very bad assessments how that not all enterprises give suitable conditions for practice. A note was given that organization of practice in December is not a proper time, because this period is complicated for employees of financial system, when enterprise practice mentors can't give enough attention to trainees even if they want to.

By selecting practice places, students pay big attention to implementation of their needs. The research found out how students assessed own needs related to practice place according to assessment aspects, that are represented in Pic. 2:



Pic.2. Students needs related to practice place

Their most usual needs related to practice place are: to acquire new and additional knowledge that could be adapted in future, to develop their skills by performing work in group, to acquire required practical knowledge that would be useful in future, to develop and deepen theoretical and practical knowledge, perfection of foreign language, becoming

familiar and work with IT programmes used in the enterprise and, undoubtedly, willingness to reach out objective relationship and to get proposal for work in the enterprise after practice.

Most students satisfied their needs related to practice place. Presented results indicate that best assessment was given to the aspect "to develop and

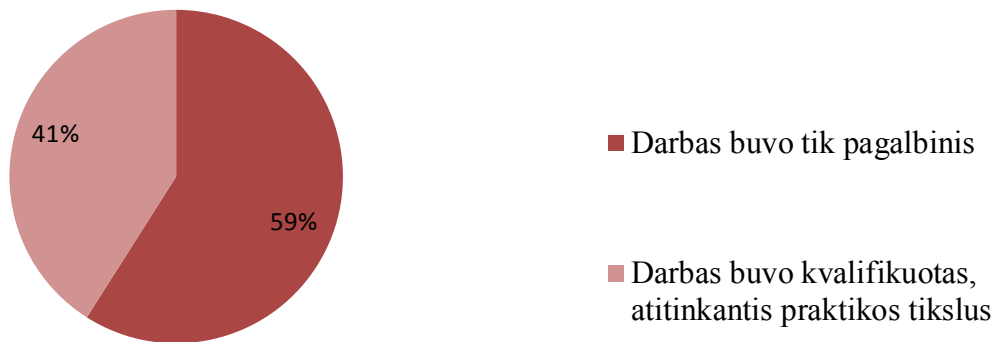
VERSUS

deepen not only theoretical but practical knowledge as well" – even 59% of respondents assessed this aspect as totally agree, 38% as "agree". Students succeeded to justify the need "To acquire new knowledge that could be adapted in future" – 34% of respondents assessed it as "totally agree", 59% – as "agree", 7% – as "not sure". Assessment aspect "To reach out good objective relationship" was assessed by respondents as following: 41% – totally agree, 48% – agree, 7% – not sure and 3% – totally disagree. Assessment aspect "Possibility to work in the enterprise after practice" was assessed by respondents as following: 14% answered – totally agree, 38% – agree, 28% – not sure, 17% – disagree, 3% – totally disagree.

Students were asked to assess a character of work performed during practice. There were foreseen following assessment aspects: I was forced to work overtime, the work was too hard, the work was

supporting, the work was qualified, corresponding goals of practice, the work was of higher qualification than studied speciality. As was indicated by the research, respondents selected only two aspects, the work was only supporting and the work was qualified, corresponding goals of practice. 59% of respondents stated that during practice they performed only supporting work, 41% of respondents stated that during the practice they were entrusted to perform qualified work corresponding goals of practice.

A conclusion can be done that during practices in many cases students are given supporting work, because practice mentors don't trust trainees or can't leave their main work, therefore, they give trainees simple work and activity. Character of work performed during practice indicated in Pic. 3. During practice, it is topical for every student to verify accumulated, acquired theoretical knowledge and their adaptability in practice.



Pic.3. Character of work performed during practice

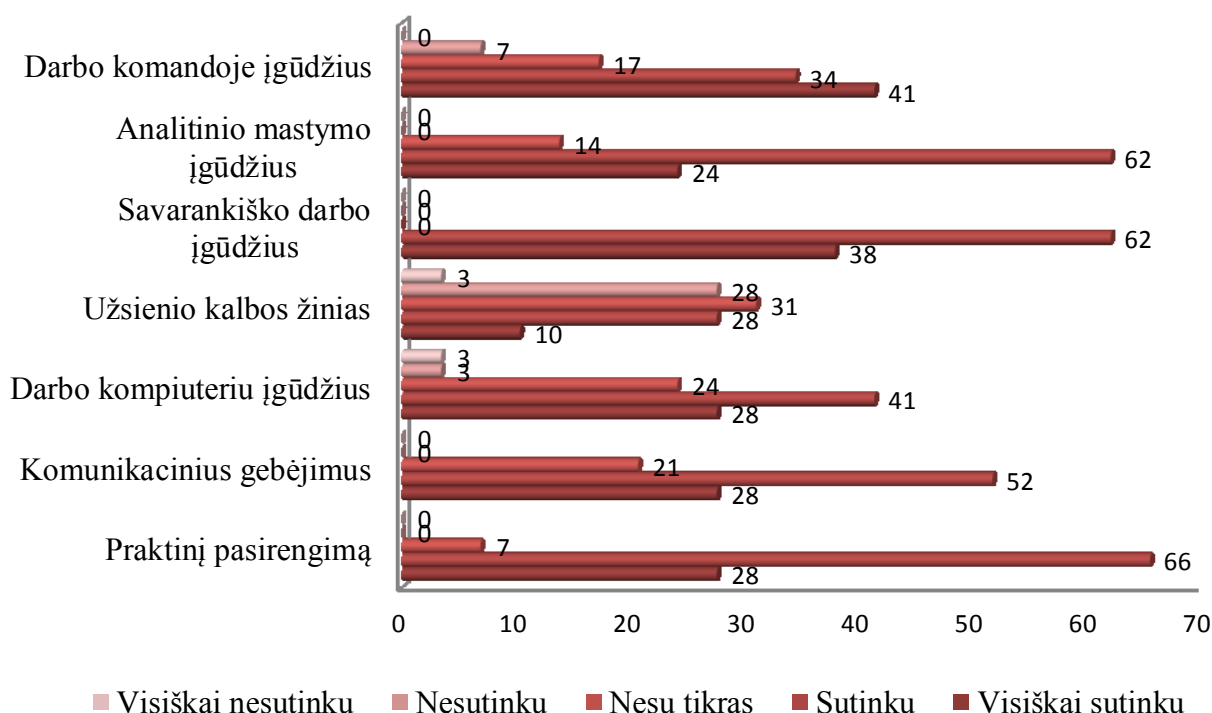
During practice, it is topical for every student to verify accumulated, acquired theoretical knowledge and their adaptability in practice. 45% of respondents indicated that theoretical knowledge could be adapted during practice and 55% of respondents indicated that theoretical knowledge acquired at college could be partially used in practice. There was no assessment that theoretical knowledge was not used during practice. That means, during practice, it is already necessary to have theoretical knowledge to acquire and develop required professional competencies.

During the research, there was intention to find out if theoretical knowledge acquired at college is enough for students and what knowledge is lacking. Research of this aspect will help to develop study programmes in future and will influence studies' quality. The research indicated that students mostly lacked knowledge on accounting, that was indicated by 38% of respondents, economical knowledge were lacking by 17% of respondents, 14% of respondents were lacking knowledge on law, by 7% of respondents were lacking knowledge of foreign language and financial management. With reference

to obtained results, college must review essentially results of studies programmes and study methods. In authors opinion, study methods should be changed, they have to motivate student, to be modern, oriented towards novelties and innovativeness. It is necessary to relate closely theoretical knowledge to practical ones and (orient students' training learning) towards formation of practical skills.

General abilities are human's abilities required for successful work. Learning (studies), professional training and life.

European framework of general abilities of learning whole life establishes and describes 8 general abilities necessary for personal satisfaction, active public spirit, social involvement and busyness in knowledge society: 1) communication in mother-tongue; 2) communication in foreign languages; 3) mathematical abilities and main abilities in areas of natural sciences and technologies; 4) digital literacy; 5) ability to learn; 6) social and civil abilities; 7) initiatives and enterprise; 8) cultural consciousness and expression.



Pic.4. General abilities improved during practice

During the research, there was a striving to find out how students assess general abilities that they improved during practice. As regards acquiring of practical training, students answered as follows: totally agree – 28%, agree – 66%, not sure – 7% of students; regarding communication abilities: totally agree – 28%, agree – 52%, not sure 21% of students; regarding skills of work with computer: totally agree – 28%, agree – 41%, not sure – 24%, disagree 3% and totally disagree also 3% of students; regarding knowledge of foreign language: totally agree – 10%, agree – 28%, not sure – 31%, disagree – 28% and totally disagree – 3% of students; regarding skills of independent work: totally agree – 38%, agree – 62%; regarding skills of analytic thinking: totally agree – 24%, agree – 62%, not sure – 14% of students; regarding teamwork skills: totally agree – 41%, agree – 34%, not sure – 17% and disagree – 7% of students.

The research results showed that students gave good enough assessment to general abilities acquired during practice, except skills of work with computer and knowledge of foreign language, because in some practice places there are no conditions to realize these skills during practice.

Despite general abilities, during practice students have to develop personal abilities as well. Pic. 5 indicates how students improved their personal abilities during practice.

From many personal abilities, there were selected abilities that are most important to the students of business and technologies faculty, and these are: formation of time planning skills, to which

most students responded positively (totally agree 28%, agree 59%, not sure 7%); formation of skills of punctuality and timely performance of tasks (45%, 41%, 10% correspondingly); development of diligence and dutifulness (48%, 58% correspondingly) and development of reliability and responsibility of student (as future employee) (38%, 52%, 10% correspondingly).

Abilities of formation time planning skills were not improved during practice by 7%, and formation of skills of punctuality and timely performance of tasks were not acquired by 3% of students.

The research showed that only small part of students didn't learn time management skills that help to reach as best as possible results in the framework of available time. Skills of punctuality and timely performance of tasks were not acquired because it is likely the enterprise doesn't follow this personal ability.

Students usually relate benefit of practice with possibilities to acquire required knowledge, abilities needed for future professional activity. The most important criterion for future specialists is a possibility to test theoretical knowledge acquired during studies in practical activity.

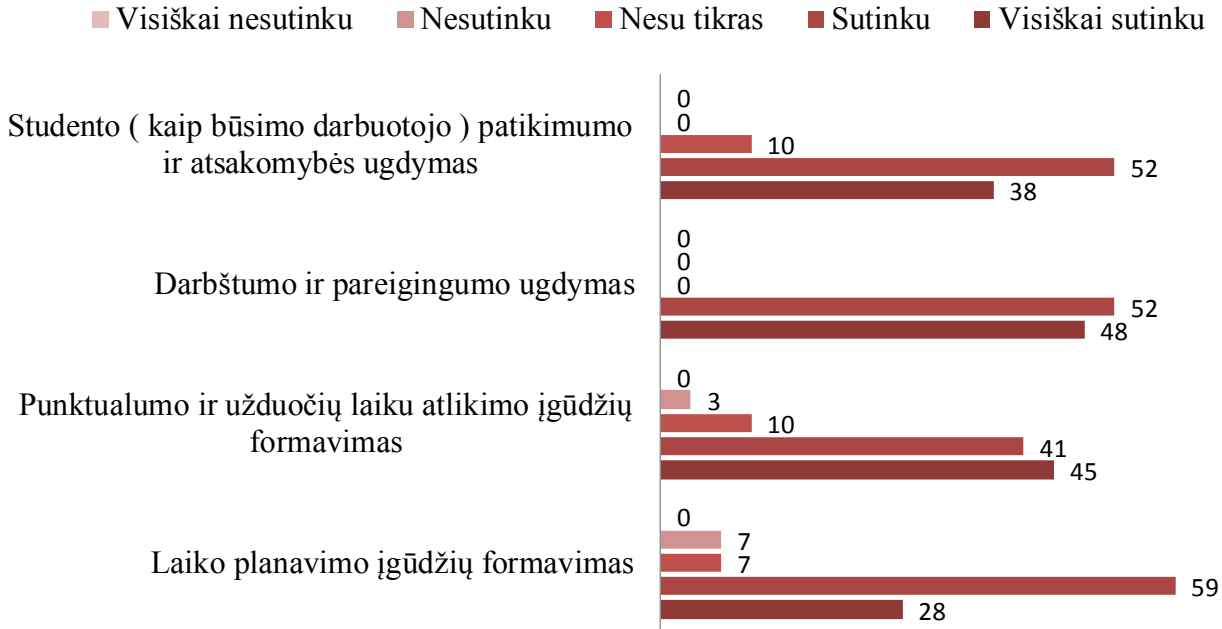
The research revealed aspects to which attention should be given while preparing students for professional activity (see Pic. 6).

Most students agree that more attention should be given to soaking up of theoretical knowledge of students' speciality (totally agree 21%, probably agree 55% of students), probably disagree 21%, and totally disagree 3% of questioned students. The

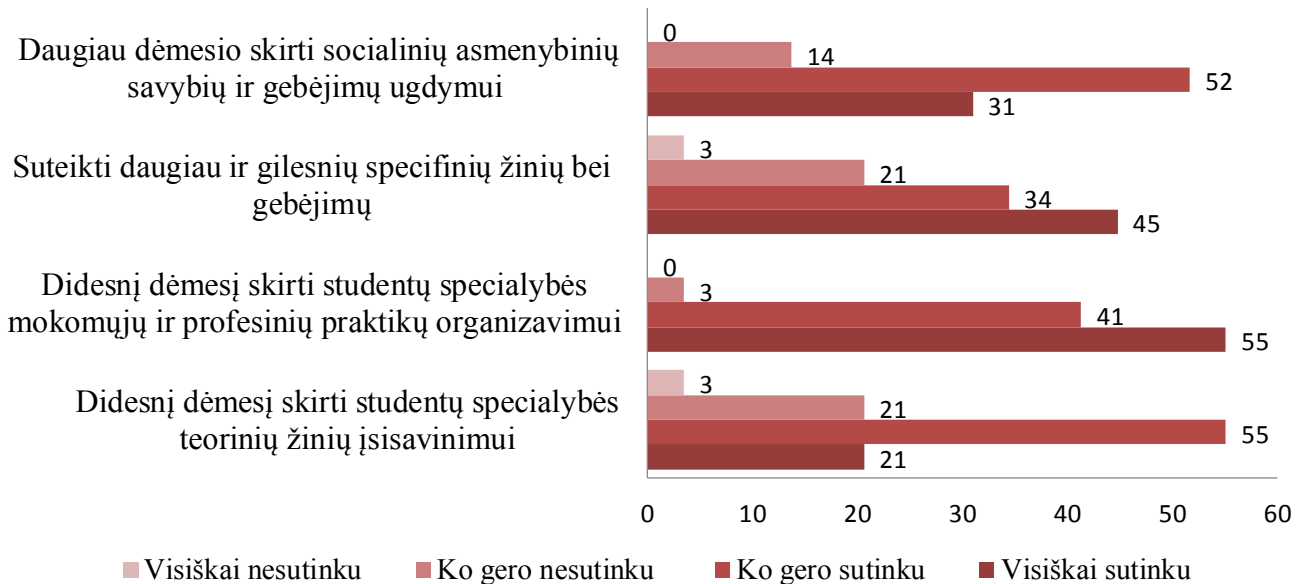
VERSUS

aspect that more attention should be given to organization of training and professional practices of students' speciality was responded as following: totally agree 55%, probably agree 41%, probably disagree 3% of students. The aspect that more and deeper specific knowledge and abilities should be given was responded as follows: totally agree 45%,

probably agree 34%, probably disagree 21% and totally disagree 3% of students. The aspect that more attention should be given to development of social personal characteristics and abilities was responded by students as follows: totally agree 31%, probably agree 52%, probably disagree 14%.



Pic.5. Personal abilities improved during practice



Pic.6. Aspects to which attention should be given while preparing students for professional activity

Most students agree that more attention should be given to soaking up of theoretical knowledge of students' speciality (totally agree 21%, probably agree 55% of students), probably disagree 21%, and totally disagree 3% of questioned students. The aspect that more attention should be given to organization of training and professional practices of students' speciality was responded as following:

totally agree 55%, probably agree 41%, probably disagree 3% of students. The aspect that more and deeper specific knowledge and abilities should be given was responded as follows: totally agree 45%, probably agree 34%, probably disagree 21% and totally disagree 3% of students. The aspect that more attention should be given to development of social personal characteristics and abilities was responded

by students as follows: totally agree 31%, probably agree 52%, probably disagree 14%.

The research indicated that during students' training for professional activity more attention should be given to soaking up of theoretical knowledge of students' speciality, organization of training and professional practices of speciality, development of social personal characteristics and abilities and give more and deeper specific knowledge and abilities. It is very encouraging, that part of students (24%) have enough theoretical knowledge, deeper specific knowledge and abilities, and 14% of students have enough attention to development of social personal characteristics and abilities.

Conclusions

While preparing future specialists, the college focuses more and more on development of professional skills, wider practical adaptation of knowledge, generation of ideas, independent tackling of problems and responsibility taking in tackling of complicated activity tasks.

References

1. Domarkas, V. (2003). Teorijos ir praktikos santykio problema viešojo administravimo studijų programose. *Viešoji politika ir administravimas*, 5 [in Lithuanian].
2. Earwaker, J. (1992). *Helping and Supporting Students. Rethinking the Issues.* Society of Research in to Higher Education, England. London: Open University Press.
3. Ivanauskienė, V., Cervin, S. Socialinio darbo praktinių gebėjimų lavinimas mokomąja praktika. Mokomoji socialinio darbo praktika. *Socialinis darbas. patirtis ir metodai*, 2010 5(1) [in Lithuanian].
4. Jezerskytė, E., Janiūnaitė, B. (2009). Dėstytojo inovacinės veiklos bruožai tobulinant studijų programas: besikeičiančios edukacinės paradigmos kontekstas. *Jaunųjų mokslininkų darbai. Šiaulių universitetas. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.* 2009, nr. 1(22) [in Lithuanian].
5. Kaminskienė, L., Pundzienė, A., Baršauskas, P. ir kt (2011). *VESP studentų praktikos organizavimo sistemos.* Lietuvos galimybių studija. URL: http://www.esparama.lt/es_parama_pletra/failai/ESFproduktai/2011_VESP_Galimybiu_studija.pdf [žiūrėta 2016-10-22] [in Lithuanian].
6. Kondratavičienė, V., Sajienė, L. (2007). Praktinio mokymo realioje darbo vietoje modernizavimo vertinimas: studentų požiūrio tyrimas. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 13 [in Lithuanian].
7. Lietuvos respublikos mokslo ir studijų įstatymo (Žin., 2009, Nr. 54-2140,61,101) aktuali redakcija. URL: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=343430&p_query=&p_tr2= [žiūrėta 2017-05-25] [in Lithuanian].
8. Matonytė, I., Palidaukaitė, J. (2011). Studentų praktika: nuo konceptualizavimo link jos atlikimo Lietuvos savivaldybėse vertinimo. *Viešoji politika ir administravimas. T. 10, Nr. 2* [in Lithuanian].
9. Norkutė, O., Stasiūnaitienė, E. (2011). Universitetinių studijų praktikos kokybiniai parametrai. *Aukštojo*

During practices, creation of conditions suitable for students to perform practice is very important. Performance of practice stimulates a student to understand the importance of theory, look for answers to arising questions and apply them practically.

By orientation towards student's ability to adapt quickly in rapidly changing professional environment, there is highlighted ability to adapt acquired knowledge in professional activity and to have disposition of different general and personal abilities.

The research indicated that in preparation of students for professional activity more attention should be given to soaking up of theoretical knowledge of students' speciality, organization of training and professional practices of speciality, development of social personal characteristics and abilities and give more and deeper specific knowledge and abilities.

References

1. Domarkas, V. (2003). Teorijos ir praktikos santykio problema viešojo administravimo studijų programose. *Viešoji politika ir administravimas*, 5 [in Lithuanian].
2. Earwaker, J. (1992). *Helping and Supporting Students. Rethinking the Issues.* Society of Research in to Higher Education, England. London: Open University Press.
3. Ivanauskienė, V., Cervin, S. Socialinio darbo praktinių gebėjimų lavinimas mokomąja praktika. Mokomoji socialinio darbo praktika. *Socialinis darbas. patirtis ir metodai*, 2010 5(1) [in Lithuanian].
4. Jezerskytė, E., Janiūnaitė, B. (2009). Dėstytojo inovacinės veiklos bruožai tobulinant studijų programas: besikeičiančios edukacinės paradigmos kontekstas. *Jaunųjų mokslininkų darbai. Šiaulių universitetas. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.* 2009, nr. 1(22) [in Lithuanian].
5. Kaminskienė, L., Pundzienė, A., Baršauskas, P. ir kt (2011). *VESP studentų praktikos organizavimo sistemos.* Lietuvos galimybių studija. URL: http://www.esparama.lt/es_parama_pletra/failai/ESFproduktai/2011_VESP_Galimybiu_studija.pdf [žiūrėta 2016-10-22] [in Lithuanian].
6. Kondratavičienė, V., Sajienė, L. (2007). Praktinio mokymo realioje darbo vietoje modernizavimo vertinimas: studentų požiūrio tyrimas. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 13 [in Lithuanian].
7. Lietuvos respublikos mokslo ir studijų įstatymo (Žin., 2009, Nr. 54-2140,61,101) aktuali redakcija. URL: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=343430&p_query=&p_tr2= [žiūrėta 2017-05-25] [in Lithuanian].
8. Matonytė, I., Palidaukaitė, J. (2011). Studentų praktika: nuo konceptualizavimo link jos atlikimo Lietuvos savivaldybėse vertinimo. *Viešoji politika ir administravimas. T. 10, Nr. 2* [in Lithuanian].
9. Norkutė, O., Stasiūnaitienė, E. (2011). Universitetinių studijų praktikos kokybiniai parametrai. *Aukštojo*

- mokslo kokybė = The quality of higher education, 8* [in Lithuanian].
10. Olsen, D. G. (1999). *Constructivist principles of learning and teaching methods. Education, vol. 120.*
 11. Petrauskienė, A., Raudeliūnaitė, R. (2009). Studentų mokymosi veiksniai atliekant socialinio darbo praktiką. Mokslo darbai. MRU [in Lithuanian].
 12. Stasiūnaitienė, E., Norkutė, O. Praktika universitetinėse studijose, kaip studentų įsidarbinamumo gebėjimų įgijimą skatinantis veiksnys. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos VDU 2012/23* [in Lithuanian].
 13. Strazdienė, G., Garalis, A. (2008). Identification of College Students Entrepreneurship Qualities. *Socialiniai tyrimai, 4(14), 132–140.*
 14. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. (2003). Mokymasis grupėse ir asmenybės kaita. Monografija. Kaunas [in Lithuanian].
 15. Zubrickienė, I., Adomaitienė, J. (2013). Teorijos ir praktikos integralumas studentų patirties ir vertinimo požiūriu. *Andragogika, 1(4)* [in Lithuanian].

Відомості про авторів:

Нійоле Гедвілене
nijole.gedviliene@mkolegija.lt
Вірджинія Гілювене
virginija.giliuviene@mkolegija.lt
Маріямпольський коледж
Кудиркос, 61, Маріямполье, Литва

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1973>

*Надійшла до редакції: 04.05.2017 р.
Прийнята до друку: 24.05.2017 р.*

Рецензент:

*доктор філософських наук, професор
Олексенко Р. І.*

- mokslo kokybė = The quality of higher education, 8* [in Lithuanian].
10. Olsen, D. G. (1999). *Constructivist principles of learning and teaching methods. Education, vol. 120.*
 11. Petrauskienė, A., Raudeliūnaitė, R. (2009). Studentų mokymosi veiksniai atliekant socialinio darbo praktiką. Mokslo darbai. MRU [in Lithuanian].
 12. Stasiūnaitienė, E., Norkutė, O. Praktika universitetinėse studijose, kaip studentų įsidarbinamumo gebėjimų įgijimą skatinantis veiksnys. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos VDU 2012/23* [in Lithuanian].
 13. Strazdienė, G., Garalis, A. (2008). Identification of College Students Entrepreneurship Qualities. *Socialiniai tyrimai, 4(14), 132–140.*
 14. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. (2003). Mokymasis grupėse ir asmenybės kaita. Monografija. Kaunas [in Lithuanian].
 15. Zubrickienė, I., Adomaitienė, J. (2013). Teorijos ir praktikos integralumas studentų patirties ir vertinimo požiūriu. *Andragogika, 1(4)* [in Lithuanian].

Information about the authors:

Nijole Gedviliene
nijole.gedviliene@mkolegija.lt
Virginija Giliuviene
virginija.giliuviene@mkolegija.lt
Marijampole College,
Kudirkos g. 61, Marijampole, Lithuania

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1973>

*Received at the editorial office: 04.05.2017.
Accepted for publishing: 24.05.2017.*

Reviewer:

*Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Oleksenko R. I.*

ФІЛОСОФСЬКІ ДІАЛОГИ

УДК 172:314.7

«GABRIELS GARTEN»: ERFAHRUNGEN EINES NATUR COACHES IN DER ARBEIT MIT ASYLWERBENDEN

Nadja Lobner

Zentrum für Ethik und Armutsforschung der Universität Salzburg

The article is devoted to the work of the adult education company “Gabriels Garten” which was established in 2014 in Salzburg. The objectives of the project are to orient a person in knowledge about stress, to teach how to find his/her own way in life, to search, to go – hence, to strengthen the man in challenges.

When the author started to cooperate with the immigrants, among all the proposed projects, the priority of the project “Gabriels Garten” was chosen. The idea to give this project such a name appeared in 2013 after attending the courses with the similar subjects. This all means that it is necessary to search for natural “green” opportunities to support people in difficult situations.

The author tries to answer the questions: “What makes a person happy, what can help a person to recover from a catastrophe?” The author of the article proposes to find the answers to these questions and some practical ways to solve the problems of resocialization: both with the help of psychological methods (through specialists in the field of neurology and psychotherapy) and through the Slavic scholars.

During the period 2014–2016 there were held numerous events such as: conversational practices, communicated “guarding”, excursions to the forest, to the bank of the stream in the Salzburg outskirts, excursions to the mountains, castles, joint cooking of dishes and drinks made of herbs, going on picnics.

The atmosphere of these events contributed, as a rule, to the fact that the participants (mostly immigrants) calmed down in the countryside. There was some need to talk specifically with some of the participants about the problems that concerned them.

Communication with nature, according to the author, has a healing effect on the human psyche, positively influences his relations with other people and paraphrasing the words of Erich Fromm, we can add that natural practices can help us as people to develop the “art of love”.

Key words: immigrants, resocialization, psychological methods, conversational practices, communicated “guarding”, outdoor practices, excursions.

Лобнер Надя. «Габрієльс Гартен»: Практики на природі в роботі з переселенцями.

Статтю присвячено розгляду роботи компанії з освіти дорослих «Габрієльс Гартен», яка була заснована в 2014 р. у Зальцбурзі. Цілі проекту – зорієнтувати у знаннях про стрес, про те, як знайти свій шлях, шукати, йти, щоб зміцнити сили людини у випробуваннях.

Автор намагається відповісти на питання: що робить людину життєрадісною, що допомагає їй відновитися після катастрофи? Відповіді на ці питання та практичні шляхи вирішення проблем ресоціалізації автор пропонує зреалізувати як за допомогою психологічних методик (через фахівців у галузі неврології та психотерапії), так і через учених-славістів.

Спілкування з природою, на думку автора, чинить цілювальний вплив на психіку людини, впливає позитивно на її стосунки з іншими людьми та, перефразовуючи слова Еріха Фромма, природні практики можуть нам як людям допомогти в тому, щоб розвивати «мистецтво любові».

Ключові слова: переселенці, ресоціалізація, психологічні методики, розмовні практики, комунікований «гардинг», практики на природі, екскурсії.

Лобнер Надя. «Габриельс Гартен»: Практики на природе в работе с переселенцами.

Статья посвящена рассмотрению работы компании по образованию взрослых «Габриельс Гартен», которая была основана в 2014 г. в Зальцбурге. Цели проекта – сориентировать в знаниях о стрессе, о том, как найти свой путь, искать, идти, чтобы укрепить силы человека в испытаниях.

Автор пытается ответить на вопросы: что делает человека жизнерадостным, что помогает человеку прийти в себя после катастрофы? Ответы на эти вопросы и практические пути решения проблем ресоциализации автор предлагает реализовывать как с помощью психологических методик (через специалистов в области неврологии и психотерапии), так и через ученых-славистов.

Общение с природой, по мнению автора, имеет исцеляющее воздействие на психику человека, влияет позитивно на его отношения с другими людьми и, перефразируя слова Эриха Фромма, природные практики могут нам как людям помочь в том, чтобы развивать «искусство любви».

Ключевые слова: переселенцы, ресоциализация, психологические методики, разговорные практики, коммуницированный «гардинг», практики на природе, экскурсии.

Einleitung

Jedes Praxisprojekt braucht Phasen, in denen man sich mit den gesammelten Erfahrungen tiefgehend auseinandersetzt, sie analysiert und an die Theorie „rückbindet“. Die Vorbereitung auf die Teilnahme an der 3. Internationalen Konferenz „Landscape and Human Health“ vom 17. bis zum 19. Mai 2017 an der Diplomatischen Akademie in Wien war für mich der Beginn dieser grundlegenden Reflexionsphase. Im Zuge des Verfassens eines Abstracts, der im Vorhinein eingereicht werden musste, war es notwendig, Worte für Phänomene zu finden, die noch Eindrücke waren und in mir schlummerten. Es galt sie zu heben und sie in einen theoretischen Kontext einzubetten, um damit die Diskussion mit WissenschaftlerInnen aus anderen Disziplinen zu ermöglichen.

Da nicht alle Coachees und Engagierten rund um „Gabriels Garten“ bei der Konferenz „Landscape and Human Health“ anwesend sein konnten und damit nicht Zugang zum Inhalt meiner Präsentation haben, fasst dieser Text in deutscher Sprache den englischsprachigen Inhalt der Präsentation zusammen, geht zum Teil aber noch mehr in die Tiefe. Ich hoffe, damit einen Beitrag zum Wissenschaftstransfer zu leisten.

Ich schreibe diesen Text auch in der Hoffnung, KollegInnen aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit der Wirkung von Landschaft und Natur auf die menschliche Gesundheit beschäftigen, inspirierende Gedanken für zukünftige Forschungsarbeiten zu vermitteln. Als Politikwissenschaftlerin und Slawistin, die sich in den Jahren vor der Tätigkeit als Natur Coach mit Armutsforschung und Armutsbekämpfung beschäftigt hat, habe ich meine eigene Perspektive entwickelt, die für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit „Landschaft und menschlicher Gesundheit und Wohlbefinden“ fruchtbringend sein kann.

1. Was ist „Gabriels Garten“?

„Gabriels Garten“ wurde von mir mit der Unterstützung meines Sohnes, meines Lebensgefährten und meines Vaters im Jahr 2014 als Erwachsenenbildungsunternehmen initiiert, als ich den Lehrgang „NaturCoach“ am Ländlichen Fortbildungsinstitut (LFI) Salzburg besuchte. Um den Lehrgang positiv abschließen zu können, erhielten wir TeilnehmerInnen die Aufgabe, unter dem Motto „Natur zeigt Wege“ ein Praxisprojekt umzusetzen. Zusätzlich zur positiven Beurteilung dieses Praxisprojekts war auch das Ablegen einer theoretischen Prüfung in schriftlicher Form Teil des Lehrgangsabschlusses. Das Anliegen des Projekts „Gabriels Garten“ ist es, neue, an den Erkenntnissen der Stressforschung orientierte, Wege zu suchen, zu finden und zu gehen, um die Resilienz von Menschen in Armutssituationen zu stärken. Da ich aus

vorhergehenden Projekten³ bereits Kontakt zu Asylwerbenden hatte und ich mit ihnen gemeinsam weiter arbeiten wollte, ist auch die Arbeit mit „Gabriels Garten“ in erster Linie dieser Zielgruppe gewidmet⁴. Die ersten Recherchen in Flüchtlingsheimen im Jahr 2011 waren für mich erschütternd gewesen. Die Lebensbedingungen der Asylwerbenden waren das Gegenteil dessen, was in der Fachliteratur empfohlen wird, um Menschen bei der Bewältigung einer posttraumatischen Belastungsstörung zu unterstützen.

Die Idee für die Benennung des Projekts als „Gabriels Garten“ entstand bereits im Herbst 2013, als ich auf der Rückreise von der Tagung „Green Care und Gartentherapie“ an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik war. Die Exkursionen im Rahmen dieser Tagung führten unter anderem auch in den Naturgarten des interkulturellen Wohnheims der Jungarbeiterbewegung in Greifenstein. Dieser Naturgarten entsprach zum damaligen Zeitpunkt meinem inneren Bild von einem Naturraum, in dem ein Prozess von „Recovery“ mit Opfern von Gewalt, Krieg und Terror in Gang gesetzt werden kann. Mein Sohn Gabriel wurde deshalb zum Namenspatron für dieses Projekt. Seit seiner frühen Kindheit begeistert er sich für Astronomie und Weltraumtechnik. Er verfolgt diesen Weg zielstrebig. Seine Liebe zum Universum, sein Leiden unter dem unachtsamen Umgang mit Lebewesen sowie seine sensiblen, körperlichen Reaktionen auf Lärm waren für mich ausschlaggebend, selbst einen Entwicklungsweg zu wählen, der auf die Bedürfnisse meines Kindes mehr Rücksicht nimmt. Auch das Zusammenleben mit meinem Lebensgefährten hat mich inspiriert, die Ideen für „Gabriels Garten“ zu realisieren. Sein liebevoller Umgang mit Pflanzen ist mir schon bei unserer ersten Begegnung aufgefallen. Bei späteren gemeinsamen Aktivitäten wurde auch sein liebevoller Umgang mit Tieren und anderen Menschen sichtbar. Als liebender Mensch erlebe ich sein Leiden an den Symptomen einer posttraumatischen Belastungsstörung.

Das bedeutet, dass ich schon viel früher als erst 2014 motiviert war, „grüne“ Möglichkeiten zur Unterstützung von Menschen in Krisensituationen zu suchen, die auch durch Erkenntnisse der Armutsforschung begründbar sind.

2. Wissenschaftliche Grundlagen für die Tätigkeit von Gabriels Garten

Die wissenschaftlichen Grundlagen für „Gabriels Garten“ waren meine Projekte in der

³ Lobner, Nadja (2012), *Kultur und Armutsbekämpfung. Von der sozialen Ausgrenzung zum interkulturellen Dritten Raum*. Projektbericht, Salzburg. (<http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/1777176.PDF>)

⁴ Es gab in der bisherigen Tätigkeit auch Coachees, die keine Asylwerbenden waren, sondern österreichische StaatsbürgerInnen und MigrantInnen. Die Erfahrungen mit Natur Coaching mit ihnen ist jedoch nicht Gegenstand dieses Textes.

partizipativen Armutsforschung⁵. Eines der Ergebnisse dieser Forschungsprojekte war es, dass eine „emotionale Dimension von Armut“ existiert, die bis dahin vom Mainstream der Armutsforschung und der Armutsbekämpfung ignoriert worden war. Die Forschungsergebnisse wurden unter anderem in Form eines Buches mit dem Titel „Wirklich arm sind die anderen“⁶ veröffentlicht. Mir reichte eine bloße Veröffentlichung der Forschungsergebnisse als Buch jedoch nicht. Ich wollte diese Erkenntnisse in der Praxis umgesetzt sehen und beherzigte daher die Vorschläge des Philosophen und Theologen Clemens Sedmak, sowohl in der Forschung als auch in der Praxis tätig zu sein. Clemens Sedmak war von 2009 bis 2012 mein Vorgesetzter gewesen, als ich am Zentrum für Ethik und Armutsforschung (ZEA) als Koordinatorin arbeitete. Auch die Politikwissenschaftlerin Barbara Wolf-Wicha hatte mich immer wieder ermutigt, die Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen und gemeint, in diesem Brückenschlag läge meine Stärke.

Ich wollte also noch tiefer dieser „emotionalen Dimension“ von Armut auf den Grund gehen, von der bereits in der Dissertation die Rede gewesen war. Wegweisend waren dabei zwei Fachartikel, die im Sammelband „Armut und Wissen“⁷ publiziert worden waren. Eva Jonas und Sandra Sittenthaler berichten in ihrem Beitrag über den Schmerz der sozialen Ausgrenzung⁸ und Michaela Strasser gelingt es in ihrem Text über Empathie und Armutswissen⁹ die Brücke zu den Neurowissenschaften zu schlagen.

⁵ Ich hatte meine Dissertation im Rahmen eines interdisziplinären Forschungsprojekts mit dem Titel „Partizipative Armutsforschung mit Jugendlichen“ geschrieben, das von 2005 bis 2008 durch ein DOC-team-Stipendium der Österreichischen Akademie der Wissenschaften finanziert wurde. Es folgte darauf ein kleineres Forschungsprojekt, bei dem ich mich mit den politischen Strategien von NGOs zur Bekämpfung von Jugendverwahrlosung auseinandersetzte. Dieses Projekt wurde von der Österreichischen Forschungsgemeinschaft gefördert. Lobner, Nadja (2008), *Wirklich arm sind die anderen. Partizipative Armutsforschung mit Jugendlichen. Eine interdisziplinäre, empirische Studie auf politikwissenschaftlicher Basis*. Dissertation, Salzburg; Lobner, Nadja / Zubarev, Maxim / Zyryanov, Vyacheslav (2008), *Politische Strategien wohlthätiger Nichtregierungsorganisationen bei der Institutionalisierung neuer Strukturen zur Minderung von Kinder- und Jugendverwahrlosung in der Ukraine*. In: *ukraine-analysen*, Nr. 48, 25.11.2008.

⁶ Lobner, Nadja / Holztrattner, Magdalena / Zenz, Karoline (2011), Buchkapitel „Einleitung“, „Theoretische Grundlagen“ und „Interdisziplinäre Analyse“. Holztrattner, Magdalena M. (2011). *Wirklich arm sind die Anderen. Partizipative Armutsforschung mit Jugendlichen. Theologische Aspekte einer interdisziplinären empirischen Studie. Mit einem Vorwort von Jon Sobrino*. Unter Mitarbeit von Nadja M. Lobner und Karoline Zenz. Innsbruck-Wien: Tyrolia Verlag.

⁷ Gaisbauer, Helmut P. et al. (Hg.) (2013), *Armut und Wissen. Reproduktion und Linderung von Armut in Schule und Wissenschaft*. Wiesbaden: VS Springer.

⁸ Sittenthaler, Sandra/Jonas, Eva (2013), *Der Schmerz der sozialen Ausgrenzung*. In: Gaisbauer et al. (Hg.), *Armut und Wissen. Reproduktion und Linderung von Armut in Schule und Wissenschaft*. Wiesbaden: VS Springer, 271–287.

⁹ Strasser, Michaela (2013), *Empathie als Träger von Armutswissen*. In: Gaisbauer et al. (Hg.), *Armut und Wissen. Reproduktion und Linderung von Armut in Schule und Wissenschaft*. Wiesbaden: VS Springer, 289–322.

Das im selben Jahr erschienene Grundlagenbuch „Armutsbekämpfung“ von Clemens Sedmak beschäftigt sich eingehend mit der „Interiorität“ und plädiert dafür, Armut „von innen her“ zu denken und Armutsbekämpfung dementsprechend an dieser Innerlichkeit auszurichten¹⁰.

Ab dem Jahr 2014 begann ich daher, mich in die Fachliteratur über posttraumatische Belastungsstörung (post-traumatic stress syndrome, PTSS)¹¹ einzulesen, die nicht nur für die Tätigkeit von „Gabriels Garten“ im Bereich des Natur Coachings mit Asylwerbenden, sondern auch für die Armutsforschung von größter Relevanz ist, weil sie eben dieser Innerlichkeit von Armut gerecht wird. Besonders hilfreich war mir beim Verstehen der Fachliteratur der Verein ESRA, der im Herbst 2014 anlässlich seines 20-jährigen Bestehens ein Symposium über „Psychotrauma“ veranstaltete.

Wegweisend für die Entscheidung, die Erkenntnisse der Armutsforschung in einem „grünen“ Praxisprojekt umzusetzen, war auch die Fachliteratur über grüne Infrastruktur und Orte („Green Spaces“) und deren nachweisbare stressreduzierende Wirkung¹².

3. Die Gesundheitsprobleme von Asylwerbenden

Auf der Grundlage dieser Forschungen und in Verbindung mit den Erfahrungen, die ich seit 2014 als Natur Coach in der Arbeit mit Asylwerbenden gesammelt habe, sehe ich die Gesundheitsprobleme von Asylwerbenden, die mich 2011 so erschüttert haben, zum heutigen Zeitpunkt folgendermaßen:

Der Großteil der Asylwerbenden, die ich bisher kennen gelernt habe, leidet an den Symptomen der PTSS. Hinzu kommen Symptome, die von der Psychoneuroimmunologie¹³ beschrieben werden. Asylwerbende bzw. Menschen mit Flucht- und Gewalterfahrungen empfinden häufig Distress, was das Immunsystem schwächt. Dieser Distress kann, muss aber nicht nur aus der posttraumatischen Belastungsstörung (PTSS) resultieren. Er kann auch durch die immer noch bestehende soziale Ausgrenzung dieser Menschen ausgelöst werden, die

¹⁰ Sedmak, Clemens (2013), *Armutsbekämpfung. Eine Grundlegung*. Wien-Köln-Weimar: Böhlau Verlag.

¹¹ Herman, Judith Lewis (2010), *Die Narben der Gewalt. Traumatische Erfahrungen verstehen und überwinden*. Paderborn: Junfermann Verlag; Van der Kolk, Bessel (2014), *Verkörperter Schrecken. Traumaspuren in Gehirn, Geist und Körper und wie man sie heilen kann*. Lichtenau: G. P. Probst GmbH.

¹² Arnberger, Arne/Eder, Renate (2015), *Are urban visitors' general preferences for green-spaces similar to their preferences when seeking stress relief?* In: *Urban Forestry & Urban Greening* 14 (2015), 872 – 882; Pirgie, Laura et al. (2016), *Recreation in the national park – Visiting restorative places in the National Park Thayatal, Austria fosters connectedness and mindfulness*. In: *Umweltpsychologie*, 20. Jg., Heft 2, 2016, 59–74.

¹³ Schubert, Christian (2015), *Der verletzte Mensch biopsychosozial. Erkenntnisse aus der Psychoneuroimmunologie*. In: Dorst, Brigitte/Neuen, Christiane/Teichert, Wolfgang (Hg.), *Der verletzte Mensch. Zwischen Freiheit, Mitgefühl und Verantwortung*. Ostfildern: Patmos Verlag, 63–101.

als physischer Schmerz empfunden wird. Zusätzlich erleben Asylwerbende häufig Situationen, in denen sie gedemütigt werden. Aufgrund meiner Erfahrungen wird Demütigung meistens dann erlebt, wenn Asylwerbende in Kontakt mit BeamtInnen kommen. Es ist mir auch bekannt, dass Asylwerbende Demütigung in Arbeitsverhältnissen erleben – unabhängig davon, ob es sich dabei um dokumentierte oder um nicht-dokumentierte Arbeit handelt. In den Biografien vieler Asylwerbender gibt es auch Phasen der Kinderarbeit. Die Sorge um die Familienmitglieder, die sich immer noch in Kriegs- und Krisenregionen befinden, verstärken die Gesundheitsprobleme.

Jene Asylwerbenden, die auch Coachees von Gabriels Garten waren und sind, haben mit mir über folgende Symptome gesprochen: Müdigkeit, Alpträume, Schlaflosigkeit, Depressionen, Rückenschmerzen, Atemnot, Asthma, Kopfschmerzen, Sucht, Beklemmungsgefühle in geschlossenen Räumen bei geselligen Zusammenkünften, Konzentrationsschwierigkeiten, Vergesslichkeit, aggressive Impulse in Situationen der Überforderung und Fehlkommunikation, Herzrasen, Verspannungen, häufige grippale Infekte und Verkühlungen, sozialer Rückzug, Suizidgedanken.

Für meine Recherchen für einen Beitrag im Salzburger Menschenrechtsbericht 2015¹⁴ führte ich einige Interviews mit Coachees durch und ließ mir von deren Erfahrungen mit PsychotherapeutInnen, PsychologInnen und PsychiatrerInnen in der Christian-Doppler-Klinik erzählen. Die Recherchen haben gezeigt, dass die psychotherapeutische, psychologische und psychiatrische Begleitung von Asylwerbenden zum damaligen Zeitpunkt unzureichend war. Asylwerbende wurden grundsätzlich aufgrund ihres Aufenthaltsstatus im Gesundheitssystem diskriminiert und hatten nicht denselben Zugang zum Gesundheitssystem und Leistungen wie österreichische StaatsbürgerInnen. Die InterviewpartnerInnen wussten trotz Behandlung nicht über PTSS Bescheid und wussten auch nicht, wie sie mit den Symptomen umgehen sollten, die in manchen Situationen plötzlich akut spürbar wurden. Sie wussten nicht, was Trigger waren. Die Diagnosen waren ihnen nicht übersetzt oder gedolmetscht worden. In den meisten Fällen waren ihnen Tabletten verschrieben worden, die sie jedoch nicht regelmäßig einnahmen.

4. Eine politikwissenschaftliche Perspektive auf die Gesundheitsprobleme von Asylwerbenden

Da die Armutsforschung ein interdisziplinärer Forschungsbereich ist, gibt es nicht „die eine richtige Perspektive“ auf das Phänomen Armut und soziale

Ausgrenzung. Ich ziehe es als Politikwissenschaftlerin vor, drei verschiedene Ebenen zu unterscheiden, in denen Ursachen für Armut zu finden sind. Diese Ursachen sind verflochten und bedingen sich gegenseitig. Für die Politikwissenschaft ist eine Unterscheidung von Armutsursachen auf der Mikro-, der Meso- und der Makroebene hilfreich. Das bedeutet aber auch, dass Armutsbekämpfungsstrategien auf diesen drei verschiedenen Ebenen ansetzen und zusammenwirken sollten.

Die Ursachen für Armut können auf der Mikroebene, auf der Ebene des Individuums, zu finden sein. Eine Krankheit ist eine solche Ursache. Eine gewisse fehlende Einsicht, an der eigenen Kommunikationsfähigkeit zu arbeiten, wäre auch eine solche Ursache. Jemandem nicht zu verzeihen und ständig einen zwischenmenschlichen Konflikt am Brodeln zu halten, mit jemandem das Gespräch zu verweigern oder grundsätzlich anderen Menschen böse Absichten zu unterstellen, kann ebenso eine Armutsursache auf individueller Ebene sein. Eine besonders unangenehme Armutsursache auf der Mikroebene sind Tratsch, gewaltvolle Sprache oder physische Gewalt in zwischenmenschlichen Beziehungen.

Wenn ich von Armutsursachen auf der Mesoebene spreche und schreibe, meine ich dabei die Ebene der Organisation in Unternehmen, Institutionen, Vereinen etc. Menschen von der Mitwirkung an Entscheidungsfindungen abzuhalten, ist ein Beispiel dafür. Das bedeutet, dass fehlende Partizipationsmöglichkeiten durchaus eine Armutsursache auf der Mesoebene sein können. Eine Armutsursache kann auch sein, in Organisationen Personen in Führungspositionen zu bringen, die nicht leiten können oder Arbeitsabläufe in Institutionen so zu gestalten, dass die Zeit für die zu erledigende Arbeit nicht ausreicht und MitarbeiterInnen ständig unter Distress leiden.

Eine besonders große Versuchung ist es, die Ursachen für alle Armutsprobleme ausschließlich im System zu sehen und politische Veränderungen zu fordern. Diese Sichtweise ignoriert die Handlungspotentiale, die auf Mikro- und Mesoebene vorhanden sind und dadurch nicht wahrgenommen werden können. Die globalen politischen und ökonomischen Bedingungen werden als Makroebene bezeichnet und auch hier lassen sich Armutsursachen finden. Die Politikwissenschaft hat verwendet dafür den Begriff „bad governance“, also „schlechtes Regieren“. Eine Entscheidung für einen Eintritt in einen Krieg ist ein Beispiel für „bad governance“, da durch Krieg besonders viele Menschen in Armut gestürzt werden. Ein anderes Beispiel ist die Aufrechterhaltung von Bedingungen, die Demütigungen von Individuen durch Institutionen (zum Beispiel bei Amtshandlungen) begünstigen.

¹⁴ Lobner, Nadja (2015). *Am Beispiel: Traumatisierte Flüchtlinge*. In: Salzburger Menschenrechtsbericht 2015, 50–51.

Auch die Verletzung von Menschenrechten durch politische Regime gehört dazu; Oder eine Politik, die gesellschaftliche Probleme einseitig sieht, nicht in ihrem vollen Umfang versteht und deshalb Entscheidungen trifft, die gesellschaftliche Probleme nicht löst.

Als Mensch, der unter Armut leidet, aber auch als empathischer Mensch, der mit von Armut Betroffenen arbeitet und mitleidet, wünscht man sich oftmals Veränderungen auf der Makroebene, die das eigene Leiden zu lindern vermögen. Das Gefühl, von „denen da oben“ nicht wahrgenommen zu werden und die daraus entstehende Wut blockieren jedoch die realistische Sichtweise auf das Phänomen der Armut. Zugegebenerweise brauchen auch in einer Demokratie Veränderungen auf der Makro-Ebene eine bestimmte Zeit – und zwar so lange, dass die Armutssituationen schon körperlich nicht mehr zu überleben sind, weil jemand Hunger hat oder unter Schmerzen leidet. Es ist daher wichtig, auf der Mikroebene handlungsfähig zu sein und auf der Makroebene Veränderungen herbeizuführen, die Armut und soziale Ausgrenzung mindern und lindern können.

Aus diesem Grund habe ich mich entschieden, trotz meiner politikwissenschaftlichen Spezialisierung zunächst auf der Mikroebene mit Asylwerbenden tätig zu werden und realisierbare Wege zu suchen, die eine praktische Antwort auf zweierlei Fragen geben können:

– Was macht Menschen resilient?

– Was hilft Menschen, sich nach „man-made catastrophies“, (nach „von Menschen verursachten Katastrophen“) zu erholen?

Wissenschaftliche Antworten auf diese Fragen finden sich in der Forschungsliteratur über Resilienz, Psychotraumatologie, Neurologie und Psychoneuroimmunologie. Christian Schubert, der zu Psychoneuroimmunologie publiziert, empfiehlt Psychotherapie und Entspannungsübungen, um die Häufigkeit von Entzündungskrankheiten zu reduzieren und damit Menschen zu helfen, die aufgrund von Distress häufig erkranken¹⁵. Viktor Frankl spricht in einem Interview, das unter dem Titel „Und trotzdem Ja zum Leben sagen“ auf youtube zu finden ist, davon, dass nach extremen Gewalterfahrungen – wie seinem Aufenthalt in einem Konzentrationslager – der Sinn einerseits in einem Werk, einer Tätigkeit gefunden werden kann, andererseits aber auch erlebend in der Schönheit der Natur oder als liebender Mensch, der die Persönlichkeit und Seele eines anderen Menschen in seiner vollen Tiefe erlebt¹⁶.

Als Slawistin, die sich auch mit östlichen und orientalischen Zugängen zur „Heilung“ psychischer Probleme auseinandersetzt, möchte ich an dieser Stelle anmerken, dass es aus kulturellen Gründen für Asylwerbende schwierig sein kann, einen Zugang zu Psychotherapie-Angeboten in Österreich zu finden. Ich erinnere mich an einen Text mit dem Titel „Der Prinz, der glaubte ein Truthahn zu sein“¹⁷. Ein Rabbi beschreibt darin gleichnishaft, warum man die Seele nicht durch Ärzte, Medikamente, gute Ratschläge oder Strafen heilen kann und weshalb die Erfüllung des göttlichen Gebots der Nächstenliebe wirkungsvoller ist.

„Rabbi Nachman gibt uns zu verstehen, dass man eine kranke Seele nur heilen kann, wenn man es ihr ermöglicht, sich an eine andere Seele zu heften. Der Weise nimmt den Kranken ernst, er wohnt mit ihm, isst mit ihm und spricht mit ihm, mit anderen Worten, er teilt sein Leben mit ihm. Nur so kann die kranke Seele Vertrauen schöpfen und Selbstbewusstsein aufbauen“¹⁸.

In seinem Buch „... trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager“¹⁹ berichtet Viktor Frankl immer wieder davon, wie wichtig es für ihn war, in einer Umgebung, die durch Gewalt Menschen dazu bringt, nur mehr ihrem Überlebenstrieb zu folgen, trotzdem Mensch zu bleiben und einen geliebten Menschen, nämlich seine Frau, von der er damals nicht einmal wusste, ob sie noch am Leben war, vor Augen zu haben. Und er berichtet von einem Gespräch mit einer sterbenden Frau, deren einziger Freund in ihrer Einsamkeit im KZ ein Baum wurde, mit dem sie in einen Dialog eintrat und Gott in ihm erkannte²⁰.

Einige Coachees von „Gabriels Garten“ haben mir davon berichtet, dass sie Psychotherapie in ihren autoritär/diktatorisch regierten Herkunftsländern in Anspruch genommen hätten, dass es aber unter diesen Umständen nicht möglich gewesen wäre, Systemkritik zu äußern, sondern die Gespräche mit PsychotherapeutInnen zu weiteren (Menschenrechts-)verletzungen und Verfolgungen durch das Regime geführt hatten. In einem Fall wurde einem Transgender-Menschen vom Psychotherapeuten eine operative Geschlechtsumwandlung empfohlen, da das politisch-religiöse Regime auf einer strikten Geschlechtertrennung mit sehr klaren Genderrollen beruhte und kein drittes Geschlecht dulden konnte. Die misslungene Operation hatte jedoch zu einer Verstümmelung der Geschlechtsorgane geführt. In

¹⁵ Schubert, Christian (2015), *Der verletzte Mensch biopsychosozial. Erkenntnisse aus der Psychoneuroimmunologie*. In: Dorst, Brigitte/Neuen, Christiane/Teichert, Wolfgang (Hg.), *Der verletzte Mensch. Zwischen Freiheit, Mitleid und Verantwortung*. Ostfildern: Patmos Verlag, 63–101.

¹⁶ [w.youtube.com/watch?v=TFVCS6q5ulo](https://www.youtube.com/watch?v=TFVCS6q5ulo)

¹⁷ Fleischmann, Lea (2000), *Der Prinz, der glaubte, ein Truthahn zu sein*. In: dies. (Hg.), *Rabbi Nachman und die Thora. Das Judentum für Nichtjuden verständlich gemacht*. Bern-München-Wien: Scherz Verlag, 146–148.

¹⁸ Dies., S. 147.

¹⁹ Frankl, Viktor E. (1977/2015), *...trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager*. München: Kösel Verlag.

²⁰ Dies., S. 107.

einem anderen Fall erzählte ein Coachee von der gewaltsamen Gehirnwäsche, zu der der Besuch beim Psychotherapeuten geführt hatte. Psychotherapie wurde in dem autoritären politischen Regime dazu benützt, Menschen regimetreu zu machen. Aus diesem Grund empfanden viele Coachees generelles Misstrauen gegenüber Psychotherapie-Angeboten.

All diese Überlegungen waren für mich ausschlaggebend, mich mit Natur Coaching auseinander zu setzen, es für mich selbst zur Entspannung anzuwenden und als Methode anderen Menschen anzubieten, die sich in Krisensituationen befanden oder nach einer Flucht vor Gewalt, Krieg und Terror Distress empfanden.

5. Natur Coaching

Natur Coaching ist ein helfender und fördernder Prozess in und mithilfe von Natur und natürlichen Landschaften. Dieser Prozess wirkt sich positiv auf die Lebensqualität aus und verbessert die menschliche Entwicklung nachhaltig. Natur Coaching bedeutet, dass die Natur der Coach ist und die Menschen die Coachees sind. Die Aufgabe des Natur Coaches ist es, zwischen Natur und Coachees zu vermitteln.

In der Arbeit mit Coachees setze ich Übungen ein, die die Achtsamkeit fördern und die Sinne öffnen. Ich mache mit den Coachees Übungen zur Entschleunigung. Auch kreative Übungen werden ins Natur Coaching eingebaut. Wir spielen gemeinsam und führen spielerische Übungen, die die Konzentrationsfähigkeit steigern, durch. Des Weiteren wird ökologisches Wissen vermittelt. Ein kleiner Teil des Natur Coachings besteht aus Kräuterpädagogik und dem gemeinsamen Zubereiten und Verspeisen einfacher Gerichte, die mit selbst gesammelten Kräutern hergestellt werden.

Beim Natur Coaching erleben die Coachees einen Wertewandel. Sie steigen aus der Konsumwelt aus und erleben bewusst, aber auch zum Teil unbewusst die Werte, die in der Natur gelten. Natur ist charakterisiert durch Individualität in der Vielfalt, ein Miteinander verschiedener Existenzformen, keine Wertung. In der Natur ist alles, in ihr ist alles normal. Natur bedeutet Sein. Diese Werte unterscheiden sich extrem von den Werten in der Konsumwelt, die gekennzeichnet ist durch Massenware, Uniformität, Konkurrenz, eine exakte Definition von Schönheit und Dichotomien wie schwarz-weiß, gut-böse, rechts-links. In der Konsumwelt ist Durchschnittlichkeit normal. Nichts darf durch individuelle Schönheit auffallen.

Vor einigen Jahren hielt ich in Lienz einen Vortrag über Jugendverschuldung und trug dabei Ergebnisse aus einer oberösterreichischen Studie vor²¹. Die StudienautorInnen gehen davon aus, dass

es eine wirkungsvolle Präventionsmaßnahme gegen Jugendverschuldung wäre, jungen Menschen zu ermöglichen, ihre Identität jenseits von Besitz, also jenseits von Haben, zu entwickeln. Bezugnehmend darauf wünsche ich mir eine Evaluation der Wirkungen von Natur Coaching, die genau diesen Zusammenhang misst. Die Forschungsfrage könnte so lauten: „Können regelmäßige Aufenthalte in natürlichen Landschaften, die von Natur Coaches begleitet werden, Coachees davon abhalten, Schulden zu machen?“

Abgesehen von diesem Zusammenhang habe ich bisher Natur Coaching in der Arbeit mit Asylwerbenden eingesetzt, weil ich die entspannende und entschleunigende Wirkung sogenannter „Green Spaces“ („Grüner Orte/Räume“) und „Blue Spaces“ („Naturräume mit Wasser“) für besonders wichtig für die Zielgruppe halte. Im Hinblick darauf, dass der Integrationsdruck für Asylwerbende groß ist und ab der Zuerkennung eines Aufenthaltsstatus einige Erwartungen in Bezug auf die Arbeitsmarktintegration an sie herangetragen werden, ist es sinnvoll, sich Entspannungstechniken anzueignen, die eine tiefe, effektive Wirkung haben.

6. Erkenntnisse und Resultate

In den Jahren 2014 bis 2016 wurden mehrere Veranstaltungen mit Asylwerbenden durchgeführt:

- Konversationskurs bzw. Sprachtraining in Gemeinschaftsgärten;
- Community Gardening;
- Exkursionen in Wälder und an Bachufer in der Umgebung von Salzburg;
- Exkursionen auf die Stadtberge und in andere „urban green spaces“ wie den Garten Eden des Franziskanerklosters und zum Stadtstall in Maxglan;
- Gemeinsames Zubereiten von Speisen und Getränken aus Kräutern, gemeinsamer Verzehr, vorzugsweise im Freien.

Der Großteil der Coachees waren bisher Asylwerbende, die einzeln oder in der Gruppe über längere Zeit durch Natur Coaching begleitet wurden. Im Verlauf des Langzeitcoachings wurden Entscheidungen über ihre Asylanträge getroffen, die von der Ausweisung über die Zuerkennung anderer Aufenthalte bis hin zum positiven Asylbescheid reichen konnten.

Die Veranstaltungen wurden nicht evaluiert, sondern als Natur Coach dokumentierte ich die Veranstaltungen, beobachtete die Entwicklung der Coachees, arbeitete an der eigenen Achtsamkeit, reflektierte meine Gedanken und Gefühle und erhielt Feedback von den Coachees. Es gibt einige Momente, die ich für bemerkenswert halte und die bei der Planung und Durchführung weiterer Veranstaltungen beachtet werden müssen. Menschen mit Fluchterfahrungen sind sehr vulnerabel, weshalb Fehler nicht aus Unachtsamkeit wiederholt werden sollen.

²¹ Gabanyi, Annamaria/Hemedinger, Fritz/Lehner, Markus (2007), *Jugendverschuldung. Analyse und Präventionsansätze*. Linz: edition pro mente.

– Ein wesentliches Thema beim Natur Coaching und bei den Gesprächen war die Gesundheit der Coachees. Es wurde den Coachees gegenüber von mir klar kommuniziert, dass das Natur Coaching dazu dient, sich zu beruhigen und zu entspannen. Einigen der Coachees wurde bewusst, dass sie mit ihrer Gesundheit achtsamer umgehen sollten. Das Verständnis für Gesundheitsprobleme, die im Kontext der PTSS zu sehen sind, hat sich erhöht, da wir explizit darüber gesprochen haben. Mit einigen Coachees wurde auch über Ess-Störungen, Mangelernährung, Medikamenten- und Alkoholmissbrauch gesprochen. Der Konsum illegaler Drogen wurde ebenso thematisiert.

– Ein zweites, sehr wichtiges Thema war die Konzentrations- und Lernfähigkeit, die für das Erlernen der deutschen Sprache und den Integrationserfolg maßgeblich sind. Es wurde deutlich und für alle nachvollziehbar, dass Lernen dann möglich ist, wenn Körper, Geist und Seele entspannt sind. Dann stellen sich auch Lernerfolge ein. Einige der Coachees hatten vor dem Natur Coaching mehrmals den Besuch von Deutsch-Integrationskursen abgebrochen. Das Natur Coaching in Kombination mit Sprachtraining zielte darauf ab, zunächst einmal mündlich kommunikationsfähig zu werden. Durch Konzentrationsspiele wurde bewusst gemacht, wie Lernen funktioniert. Die Gemeinschaftsgärten wurden auch als Orte zur Prüfungsvorbereitung und der Erledigung von Hausübungen genutzt.

– Während der Natur Coaching-Einheiten haben Coachees nie Gewalt gegenüber sich selbst oder anderen Menschen ausgeübt. In einigen wenigen Fällen wurde die destruktive Energie, die Asylwerbende aufgrund von Gewalterfahrungen in sich trugen, durch Gewalt gegenüber Pflanzen oder kleinen Tieren, wie Schnecken, sichtbar. In einem Fall ertrug es ein Coachee nicht, Kultur- und Wildpflanzen im Beet miteinander wachsen zu lassen. In einem anderen Fall töteten Coachees alle Schnecken in ihren Gemüsebeeten, ohne sich zuvor über Schneckenarten, ihr Fressverhalten und Bepflanzungsstrategien, die Schnecken von der Invasion ins Gemüsebeet abhalten, erkundigt zu haben. Einige Coachees hatten auch den Impuls, den Wald „aufzuräumen“, ihn zu „säubern“ – allerdings nicht von Müll, sondern von Totholz, das FörsterInnen und LandwirtInnen bewusst liegengelassen hatten, um den ökologischen Kreislauf im Wald nicht zu unterbrechen.

– Durch regelmäßiges Natur Coaching entstand eine Vertrauensbeziehung zwischen Coachees und Natur Coach, wodurch einige Coachees begannen, über ihre Gewalterfahrungen und ihr Leiden zu sprechen. Als Natur Coach habe ich keine Ausbildung zur Psychotherapeutin, doch hatte ich Zeit, um zuzuhören und zu verstehen. Für mich als

Nicht-Psychotherapeutin war es möglich, zuzuhören, solange ich mich mit den Coachees in Naturräumen befand. Bei Gesprächen in geschlossenen Räumlichkeiten empfand ich hinterher die schmerzhaften, körperlichen Symptome der Coachees am eigenen Leib, hatte Albträume und verbrachte deshalb selbst viele Stunden alleine in der Natur, um diese Empfindungen loszulassen²². Auch mit den Coachees wurden Natur Coaching-Übungen zum Loslassen durchgeführt. Manchmal sprachen Coachees auch über ihre Erfahrungen als nicht-dokumentierte Arbeitskräfte, weshalb ich sie mit Clips über moderne Sklaverei aufzuklären versuchte.

– Natur Coaching kann Menschen helfen, ihren Körper zu akzeptieren und zu lieben, wie er ist – auch wenn er nicht der Norm entspricht. Für Transgender- und Intersex-Personen hat sich die Einsicht, dass es in der Pflanzenwelt eine große Vielfalt an Geschlechtsformen und Fortpflanzungsstrategien gibt, positiv auf die Akzeptanz des eigenen Körpers ausgewirkt.

– Von einigen Coachees wurde das Natur Coaching in Kombination mit Gärtnern im kleinen Stil mit Armut assoziiert, weshalb sie ihre Teilnahme ablehnten oder abbrachen. In den Gesprächen mit ihnen stelle ich heraus, dass sie in ihren Herkunftsländern LandwirtInnen gewesen waren und die Fruchtbarkeit in den städtischen Gemeinschaftsgärten als sehr karg erlebten. Es entwickelte sich daraus ein Dialog über Land Grabbing und den Klimawandel.

– Es muss grundsätzlich angemerkt werden, dass die meisten der Coachees in ihren Herkunftsländern Erfahrung mit Garten- und Ackerbau in der Subsistenzwirtschaft hatten. Diese Tatsache wirkte sich positiv auf das Natur Coaching im Garten aus, da wir auf gleicher Augenhöhe die Kompetenzen des jeweils anderen Menschen würdigten. Wir tauschten akademisches Wissen und Sprache gegen Gartenbaukenntnisse. Dadurch gelangt eine Orientierung des Bildungsprozesses an Roth Cohns Konzept der Themenzentrierten Interaktion (TZI) sehr leicht.

– Manche Coachees sahen bei den Natur Coaching-Settings im Garten unbezahlte Arbeit für jemanden anderen, aber nichts, was sie für sich selbst und ihre Gesundheit taten. In diesen Fällen hatte das Gärtnern keinen heilenden Effekt, sondern wurde als Belastung empfunden.

– Aufenthalte in Gärten, im Wald, am Bachufer und auf Bauernhöfen hatten in manchen Settings auch deshalb keine heilsame Wirkung, weil sie bei den jeweiligen Coachees wie Trigger wirkten und Erinnerungen an gewaltvolle Erlebnisse im

²² Ähnlich erging es mir beim Dolmetschen bei der Rechtsberatung des Flüchtlingsdienstes der Diakonie. Ich fühlte nach den Dolmetscheinsätzen die Symptome der posttraumatischen Belastungsstörung.

Zusammenhang mit ihrer Flucht oder ihrer Vertreibung wachriefen. So erinnerte sich ein Coachee an seinen Bauernhof, der von Rebellen abgebrannt worden war. In einem anderen Fall berichtete ein Asylwerber von seiner Flucht, bei der er wochenlang mit Schleppern durch Wälder wanderte und oft mit feuchter Kleidung im Wald übernachtete. Es hängt folglich von den traumatisierenden Erfahrungen der Coachees ab, welche Art von „Green“ oder „Blue Space“ stressreduzierend wirkt oder als erholsam empfunden wird.

– Ein Coachee betrat in Salzburg das erste Mal in seinem Leben einen Wald, da in seinem Herkunftsland der Wald kein Erholungsraum ist, sondern ein Gefahrenraum, in dem große Raubtiere leben. Seine Angst konnte er im Rahmen eines vorbereitenden Gespräches äußern. In diesem Fall entschied sich der Coachee für eine Fortsetzung des Natur Coachings im Wald und eine bewusste Auseinandersetzung mit seiner Angst. Er wurde durch Achtsamkeitsübungen und die Vermittlung von Wissen auf das Beobachten von Wildschweinen vorbereitet.

– Natur Coaching mit Asylwerbenden muss meiner Meinung nach mit Bildungsarbeit über PTSS, Menschenrechte und Demokratie in Verbindung gebracht werden. Ruhiges Miteinander-Reden-Können, das Spüren und Kennen eigener Interessen und ein friedvoller Umgang miteinander sind Voraussetzungen für eine funktionierende Demokratie.

– Es wurde durch das Sprechen über Gewalterfahrungen während des Natur Coachings verstehbar, warum psychotherapeutische Begleitung sinnvoll ist und mit Natur Coaching kombiniert werden sollte. Eine kulturelle Vielfalt bei psychotherapeutischen Angeboten für Asylwerbende wäre hilfreich und erfolgreicher als das aktuelle Angebot.

7. Schlussfolgerungen und Resümee

Im Jahr 2016 habe ich erstmals versucht, Natur Coaching auch mit KooperationspartnerInnen und mit anderen „Zielgruppen“ durchzuführen. Dank der Offenheit einiger SalzburgerInnen konnten wir Natur Coaching in der Suchthilfe und mit Mitgliedern einer Roma-NGO einsetzen. Wir haben auch eine interkulturelle Frauengruppe gegründet, die sich intensiv mit Frauengesundheit auseinandersetzt und Natur Coaching bewusst nützt.

References

1. Arnberger, A., Eder, R. (2015). Are urban visitors' general preferences for green-spaces similar to their preferences when seeking stress relief? *Urban Forestry & Urban Greening*, 14. 872–882.
2. Baer, U., Frick-Baer, G. (2010). Wie Traumata in die nächste Generation wirken. Untersuchungen, Erfahrungen, therapeutische Hilfen. Neukirchen-

Ich komme nun aber zum eigentlichen Ausgangspunkt zurück: Kinderarmut, Jugendarmut und Kinderrechtsverletzungen können dann wirkungsvoll bekämpft und durch Präventionsarbeit vermieden werden, wenn Kinder und ihre Eltern unterstützt werden, mit PTSS gut umzugehen und Distress abzubauen. Es ist uns bekannt, dass Erwachsene mit Gewalterfahrungen häufig Distress empfinden, dadurch häufig streiten und es zu häuslicher Gewalt kommen kann. Aus der Traumaforschung ist bekannt, dass Traumata in die nächsten Generationen übertragen werden, wenn es die erste Generation, die Krieg, Terror, Flucht und Vertreibung erlebt hat, verabsäumt, ihren Kindern auf adäquate Weise davon zu berichten und ihnen gegenüber einen Weg der Gewaltlosigkeit zu gehen²³.

Natur Coaching kann einen heilenden Effekt für das leidende Individuum haben und es kann zu einer Verbesserung der zwischenmenschlichen Beziehungen beitragen. Um die Worte Erich Fromms zu verwenden: Natur Coaching kann uns als Menschen dabei helfen, uns in der „Kunst des Liebens“²⁴ zu entwickeln. Ich denke, dass Natur Coaching dabei unterstützen kann, den Druck von Eltern und ihren Kindern zu nehmen – vor allem den zeitlichen und finanziellen Druck, der zu einer Vernachlässigung von Kindern oder der gesamten Familienbeziehungen verleitet. Aus diesem Grund nahm ich im Dezember 2015 an der Konferenz „Neue Wege im zivilgesellschaftlichen Engagement für Kinder und Jugendliche in der Ukraine“ in Berlin teil und stellte „Gabriels Garten“ vor.

Natur Coaching zielt auf einen achtsamen Umgang mit allem Lebendigen ab, weshalb es zum Frieden beiträgt. Damit kann man dem Anspruch, auf die Innerlichkeit von Coachees, die Gewalt erlebt haben, gerecht werden. Die Praxiserfahrungen im Natur Coaching mit Asylwerbenden weisen auf Zusammenhänge hin, die von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen jedoch noch grundlegend erforscht werden müssen. Eine Evaluation der Wirkungen von Natur Coaching wäre sicherlich hilfreich.

²³ Baer, Udo/Frick-Baer, Gabriele (2010), *Wie Traumata in die nächste Generation wirken. Untersuchungen, Erfahrungen, therapeutische Hilfen*. Neukirchen-Vluyn : Affenkönig Verlag.

²⁴ Fromm, Erich (1956/2008), *Die Kunst des Liebens*. München : Ullstein Verlag

References

1. Arnberger, A., Eder, R. (2015). Are urban visitors' general preferences for green-spaces similar to their preferences when seeking stress relief? *Urban Forestry & Urban Greening*, 14. 872–882.
2. Baer, U., Frick-Baer, G. (2010). Wie Traumata in die nächste Generation wirken. Untersuchungen, Erfahrungen, therapeutische Hilfen. Neukirchen-

- Vluyn: Affenkönig Verlag [in German].
3. Fleischmann, L. (2000). Der Prinz, der glaubte, ein Truthahn zu sein. In : dies. (Hg.), *Rabbi Nachman und die Thora. Das Judentum für Nichtjuden verständlich gemacht*. Bern-München-Wien: Scherz Verlag, 146–148 [in German].
 4. Frankl, V. E (1977/2015).trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager. München: Kösel Verlag [in German].
 5. Fromm, E. (1956/2008). Die Kunst des Liebens. München: Ullstein Verlag [in German].
 6. Gabanyi, A., Hemedinger, F., Lehner, M. (2007). Jugendverschuldung. Analyse und Präventionsansätze. Linz: edition pro mente [in German].
 7. Gaisbauer, H. P. et al (2013). (Hg.). Armut und Wissen. Reproduktion und Linderung von Armut in Schule und Wissenschaft. – Wiesbaden: VS Springer [in German].
 8. Herman, J. L. (2010). Die Narben der Gewalt. Traumatische Erfahrungen verstehen und überwinden. Paderborn: Junfermann Verlag [in German].
 9. Lobner, N. (2008). Wirklich arm sind die anderen. Partizipative Armutsforschung mit Jugendlichen. Eine interdisziplinäre, empirische Studie auf politikwissenschaftlicher Basis: dissertation. Salzburg [in German].
 10. Lobner, N., Zubarev, M., Zyryanov, V. (2008). Politische Strategien wohlthätiger Nichtregierungsorganisationen bei der Institutionalisierung neuer Strukturen zur Minderung von Kinder- und Jugendverwahrlosung in der Ukraine. *Ukraine-analysen*. Nr. 48 [in German].
 11. Lobner, N., Holztrattner, M., Zenz, K. (2011). Buchkapitel "Einleitung", "Theoretische Grundlagen" und "Interdisziplinäre Analyse". *Holztrattner Magdalena M. Wirklich arm sind die Anderen. Partizipative Armutsforschung mit Jugendlichen. Theologische Aspekte einer interdisziplinären empirischen Studie. Mit einem Vorwort von Jon Sobrino. Unter Mitarbeit von Nadja M. Lobner und Karoline Zenz*. Innsbruck–Wien: Tyrolia Verlag [in German].
 12. Lobner, N. (2012). Kultur und Armutsbekämpfung. Von der sozialen Ausgrenzung zum interkulturellen Dritten Raum. Projektbericht, Salzburg. URL: <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/1777176.PDF> [in German].
 13. Lobner, N. (2015). Am Beispiel: Traumatisierte Flüchtlinge. *Salzburger Menschenrechtsbericht*, 50–51 [in German].
 14. Pirgie, L. et al (2016). Recreation in the national park – Visiting restorative places in the National Park Thayatal, Austria fosters connectedness and mindfulness. *Umweltpsychologie*, 20 Jg., Heft 2, 59–74.
 15. Schubert, Ch. (2015). Der verletzte Mensch biopsychosozial. Erkenntnisse aus der Psychoneuroimmunologie. *Dorst, Brigitte/Neuen, Christiane/Teichert, Wolfgang (Hg.), Der verletzte Mensch. Zwischen Freiheit, Mitgefühl und Verantwortung*. Ostfildern: Patmos Verlag, 63–101 [in German].
 16. Sedmak, C. (2013). Armutsbekämpfung. Eine Grundlegung. Wien-Köln-Weimar: Böhlau Vluyn: Affenkönig Verlag [in German].
 3. Fleischmann, L. (2000). Der Prinz, der glaubte, ein Truthahn zu sein. In : dies. (Hg.), *Rabbi Nachman und die Thora. Das Judentum für Nichtjuden verständlich gemacht*. Bern-München-Wien: Scherz Verlag, 146–148 [in German].
 4. Frankl, V. E (1977/2015).trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager. München: Kösel Verlag [in German].
 5. Fromm, E. (1956/2008). Die Kunst des Liebens. München: Ullstein Verlag [in German].
 6. Gabanyi, A., Hemedinger, F., Lehner, M. (2007). Jugendverschuldung. Analyse und Präventionsansätze. Linz: edition pro mente [in German].
 7. Gaisbauer, H. P. et al (2013). (Hg.). Armut und Wissen. Reproduktion und Linderung von Armut in Schule und Wissenschaft. – Wiesbaden: VS Springer [in German].
 8. Herman, J. L. (2010). Die Narben der Gewalt. Traumatische Erfahrungen verstehen und überwinden. Paderborn: Junfermann Verlag [in German].
 9. Lobner, N. (2008). Wirklich arm sind die anderen. Partizipative Armutsforschung mit Jugendlichen. Eine interdisziplinäre, empirische Studie auf politikwissenschaftlicher Basis: dissertation. Salzburg [in German].
 10. Lobner, N., Zubarev, M., Zyryanov, V. (2008). Politische Strategien wohlthätiger Nichtregierungsorganisationen bei der Institutionalisierung neuer Strukturen zur Minderung von Kinder- und Jugendverwahrlosung in der Ukraine. *Ukraine-analysen*. Nr. 48 [in German].
 11. Lobner, N., Holztrattner, M., Zenz, K. (2011). Buchkapitel "Einleitung", "Theoretische Grundlagen" und "Interdisziplinäre Analyse". *Holztrattner Magdalena M. Wirklich arm sind die Anderen. Partizipative Armutsforschung mit Jugendlichen. Theologische Aspekte einer interdisziplinären empirischen Studie. Mit einem Vorwort von Jon Sobrino. Unter Mitarbeit von Nadja M. Lobner und Karoline Zenz*. Innsbruck–Wien: Tyrolia Verlag [in German].
 12. Lobner, N. (2012). Kultur und Armutsbekämpfung. Von der sozialen Ausgrenzung zum interkulturellen Dritten Raum. Projektbericht, Salzburg. URL: <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/1777176.PDF> [in German].
 13. Lobner, N. (2015). Am Beispiel: Traumatisierte Flüchtlinge. *Salzburger Menschenrechtsbericht*, 50–51 [in German].
 14. Pirgie, L. et al (2016). Recreation in the national park – Visiting restorative places in the National Park Thayatal, Austria fosters connectedness and mindfulness. *Umweltpsychologie*, 20 Jg., Heft 2, 59–74.
 15. Schubert, Ch. (2015). Der verletzte Mensch biopsychosozial. Erkenntnisse aus der Psychoneuroimmunologie. *Dorst, Brigitte/Neuen, Christiane/Teichert, Wolfgang (Hg.), Der verletzte Mensch. Zwischen Freiheit, Mitgefühl und Verantwortung*. Ostfildern: Patmos Verlag, 63–101 [in German].
 16. Sedmak, C. (2013). Armutsbekämpfung. Eine Grundlegung. Wien-Köln-Weimar: Böhlau

- Verlag [in German].
17. Sittenthaler, S., Jonas, E. (2013). Der Schmerz der sozialen Ausgrenzung. *Gaisbauer et al. (Hg.), Armut und Wissen. Reproduktion und Linderung von Armut in Schule und Wissenschaft*. Wiesbaden: VS Springer, 271–287 [in German].
 18. Strasser, M. (2013). Empathie als Träger von Armutswissen. *Gaisbauer et al. (Hg.), Armut und Wissen. Reproduktion und Linderung von Armut in Schule und Wissenschaft*. Wiesbaden: VS Springer, 289–322 [in German].
 19. Van der Kolk B. (2014). Verkörperter Schrecken. Traumaspuren in Gehirn, Geist und Körper und wie man sie heilen kann. Lichtenau: G. P. Probst GmbH [in German].
 20. "Und trotzdem Ja zum Leben sagen": Interview mit Viktor Frankl. URL: www.youtube.com/watch?v=TFVCS6q5ulo [in German].

Відомості про автора:**Надя Лобнер**

salzburgsk@yahoo.de

Центр етики та дослідження бідності (ZEA)

Зальцбургського університету

Billrothstraße 20, 5020 Salzburg

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1974>*Надійшла до редакції: 02.06.2017 р.**Прийнята до друку: 28.06.2017 р.*

- Verlag [in German].
17. Sittenthaler, S., Jonas, E. (2013). Der Schmerz der sozialen Ausgrenzung. *Gaisbauer et al. (Hg.), Armut und Wissen. Reproduktion und Linderung von Armut in Schule und Wissenschaft*. Wiesbaden: VS Springer, 271–287 [in German].
 18. Strasser, M. (2013). Empathie als Träger von Armutswissen. *Gaisbauer et al. (Hg.), Armut und Wissen. Reproduktion und Linderung von Armut in Schule und Wissenschaft*. Wiesbaden: VS Springer, 289–322 [in German].
 19. Van der Kolk B. (2014). Verkörperter Schrecken. Traumaspuren in Gehirn, Geist und Körper und wie man sie heilen kann. Lichtenau: G. P. Probst GmbH [in German].
 20. "Und trotzdem Ja zum Leben sagen": Interview mit Viktor Frankl. URL: www.youtube.com/watch?v=TFVCS6q5ulo [in German].

Information about the author:**Nadja Lobner**

salzburgsk@yahoo.de

Zentrum für Ethik und Armutsforschung

der Universität Salzburg

Billrothstraße 20, 5020 Salzburg

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1974>*Received at the editorial office: 02.06.2017.**Accepted for publishing: 28.06.2017.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Антас-Ящук Аліція – кандидат педагогічних наук; Природничо-гуманітарний університет в Седльце (Седльце, Польща);

Бораковська Марія Олександрівна – старший викладач кафедри майстерності актора; Харківський національний університет мистецтв імені І. П. Котляревського (м. Харків);

Гедвілене Нійоле – лектор; Маріямпольський коледж (Маріямполе, Литва);

Гілювене Вірджинія – лектор; Маріямпольський коледж (Маріямполе, Литва);

Глинська Людмила Федорівна – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри соціології; Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Гордієнко Ольга Олександрівна – аспірантка кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (м. Київ);

Городиська Ольга Миколаївна – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії; Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» (м. Харків);

Дольська Ольга Олексіївна – доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії; Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» (м. Харків);

Коломак Олеся Ігорівна – аспірантка кафедри філософії; Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» (м. Харків);

Кочкурова Ольга Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології; Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Крат Олена Михайлівна – здобувач кафедри філології та перекладу; Дніпропетровський національний університет залізничного транспорту імені академіка С. Лазаряна (м. Дніпро);

Лобнер Надя – політолог, доктор філософії, координатор Центру етики та дослідження бідності (ZEA) Зальцбурзького університету, перший заступник голови громадської організації «Phurdo–Zentrum Roma Sinti» (м. Зальцбург);

Матвієнко Петро Володимирович – доктор філософських наук, доцент кафедри психології; Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Міру Живіле – лектор відділення бізнесу та економіки; Маріямпольський університет прикладних наук (Маріямполе, Литва);

Мурадян Варган – фахівець із захисту населення в УВКБ ООН, Харківський польовий офіс (м. Харків);

Погасій Лілія Петрівна – здобувач Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ);

Подолякіна Ольга Василівна – викладач; Бурштинський енергетичний коледж Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу (м. Бурштин);

Шидлаускене Дангуоле – лектор відділення бізнесу та економіки; Маріямпольський університет прикладних наук (Маріямполе, Литва).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Антас-Ящук Алиция – кандидат педагогических наук; Естественно-гуманитарный университет в Седльце (Седльце, Польша);

Бораковская Мария Александровна – старший преподаватель кафедры мастерства актёра; Харьковский национальный университет искусств имени И. П. Котляревского (г. Харьков);

Гедвилене Нийоле – лектор; Мариямпольский колледж (Мариямполье, Литва);

Гилювене Вирджиния – лектор; Мариямпольский колледж (Мариямполье, Литва);

Глинская Людмила Федоровна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социологии; Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Гордиенко Ольга Александровна – аспирантка кафедры социальной философии, философии образования и образовательной политики, Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова (г. Киев);

Городыская Ольга Николаевна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии; Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт» (г. Харьков);

Дольская Ольга Алексеевна – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии; Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт» (г. Харьков);

Коломак Олеся Игоревна – аспирантка кафедры философии; Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт» (г. Харьков);

Кочкурова Ольга Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии; Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Крат Елена Михайловна – соискатель кафедры филологии и перевода; Днепропетровский национальный университет железнодорожного транспорта имени академика С. Лазаряна (г. Днепро);

Лобнер Надя – политолог, доктор философии, координатор Центра этики и исследования бедности (ZEA) Зальцбургского университета, первый заместитель председателя общественной организации «Phurdo-Zentrum Roma Sinti» (г. Зальцбург);

Матвиенко Петр Владимирович – доктор философских наук, доцент кафедры психологии; Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Миру Живиле – лектор отделения бизнеса и экономики; Мариямпольский университет прикладных наук (Мариямполье, Литва);

Мурадян Вартан – специалист по защите населения в УВКБ ООН, Харьковский полевой офис (г. Харьков);

Погасий Лилия Петровна – соискатель Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова (г. Киев);

Подолякина Ольга Васильевна – преподаватель; Бурштинский энергетический колледж Ивано-Франковского национального технического университета нефти и газа (г. Бурштин);

Шидлаускене Дангуоле – лектор отделения бизнеса и экономики; Мариямпольский университет прикладных наук (Мариямполье, Литва).

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Antas-Jaszczuk Alicja – Ph.D.; Siedlce University of Natural Sciences and Humanities (Siedlce, Poland);

Borakovs'ka Mariia Oleksandrivna – Senior teacher at the Department of the Acting Talent, Kharkiv National Kotlyarevsky University of Arts (Kharkiv);

Dols'ka Olha Oleksiivna – Doctor of Philosophical Sciences, Professor at the Department of Philosophy, National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute" (Kharkiv);

Gedviliene Nijole – Lecturer of Marijampole College (Marijampole, Lithuania);

Giliuviene Virginija – Lecturer of Marijampole College (Marijampole, Lithuania);

Hlyns'ka Liudmyla Fedorivna – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor at the Department of Sociology; Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University (Melitopol);

Hordiienko Olha Oleksandrivna – a postgraduate student at the Department of Social Philosophy, Philosophy of Education and Education Policy, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv);

Horodys'ka Olha Mykolaivna – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Philosophy, National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute" (Kharkiv);

Kochkurova Olha Volodymyrivna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology, Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University (Melitopol);

Kolomak Olesia Igorivna – a postgraduate student at the Department of Philosophy, National Pedagogical University "Kharkov Polytechnic Institute" (Kharkov);

Krat Olena Mykhailivna – a degree-seeking student at the Department of Philology and Translation, Dnipropetrovsk National University of Railway Transport named after academician V. Lazaryan (Dnipropetrovsk);

Lobner Nadja – politologist, PhD, coordinator of the Centre of Ethics and Poverty Research (ZEA) at University of Salzburg, first deputy of the Chairman of the civic organization "Phurdo-Zentrum Roma Sinti" (Salzburg);

Matviienko Petro Volodymyrovych – Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology, Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University (Melitopol);

Muradyan Vartan – an expert on population defense in UNHCR, Kharkiv Field Office (Kharkiv);

Myru Živilė – Lecturer of Department of Business and Economics, Marijampolė University of Applied Sciences (Marijampolė, Lithuania);

Podoliakina Olha Vasylivna – Teacher; Burshtyn Power Engineering College of Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas (Burshtyn);

Pohasii Liliia Petrivna – a degree-seeking student at National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv);

Šidlauskienė Danguolė – Lecturer of Department of Business and Economics, Marijampolė University of Applied Sciences (Marijampolė, Lithuania).

Наукове видання

VERSUS, 2017. — № 1(9). — 108 с.

**Підписано до друку 30.06.2017 р. Формат 60x84/8. Папір офсетний. Друк цифровий.
Ум. друк. акр. 12,67. Тираж 300 примірників**

Видавець

**Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького**

**Адреса: 72312, м. Мелітополь, вул. Гетьманська, 20
Тел. (0619) 44 04 64**

**Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої продукції
від 16.05.2012 р. серія ДК № 4324**

Надруковано ФО-П Однорог Т.В.

**72313, м. Мелітополь, вул. Героїв Сталінграду, 3а
Тел. (067) 61 20 700**

**Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої продукції
від 29.01.2013 р. серія ДК № 4477**