

**ДИСПОЗИТИВ «ОСВІЧЕНА ЛЮДИНА»: РОЗМАЇТТЯ
ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІХ ДИСКУРСІВ**

Мошинська О. Ю.

к. філос. н., доцент

Національний юридичний університет

імені Ярослава Мудрого

м. Харків, Україна

Анотація Диспозитив «освічена людина» не має в сучасному філософському дискурсі однозначного виміру, хоча вже починаючи з грецької пайдейї, турбував філософську спільноту того часу. Платон, Сократ, Аристотель, стоїки, софісти пропонували свої відповіді на питання «Хто ж така освічена людина?». Звертаючись до надбань філософсько-педагогічної думки минулого, в статті подається трансформація розуміння освіченої людини в реаліях сучасності. Обґрунтовується, що визначення її можливо на підставі поліпарадигмального виміру, в контексті якого вона постає людиною, спроможною орієнтуватись у світі, відрізнити поверхневе від глибокого, бути креативною, ініціативною. Подані погляди на диспозитив «освічена людина» в сучасній філософії освіти німецьких дослідників. Розглянуто програму ЮНЕСКО що до компетентностної людини як освіченої, в контексті глобальних змін. Диспозитив «освічена людина» розглядається як культурно-антропологічний конструкт.

Ключові слова: людина освічена, диспозитив, освіта, знання, дискурс, філософія, компетентність.

Звернення до з'ясування взаємодії людини і освіти має давню традицію. Починаючи з античності і до сьогодення вона турбує людство, подає різноманіття моделей, їх трансформацію, сенс. В цьому різноманітті з'ясування

сенсу освіченої людини стає доцільним вживання терміну диспозитив. Поширення дослідження філософсько-педагогічного дискурсу «людина – освіта» потребує нових інтерпретацій. І в цьому сенсі вважаємо доцільним розглянути взаємодію «людина – освіта» як диспозитив. Диспозитив, розуміння якого подав М.Фуко, засвідчує зв'язок співвідношення людини та освіти, освіти та політики, знання та влади. Подальшу інтерпретацію диспозитива подав Дж.Агамбен, який поширив застосування цього поняття. Він визначає диспозитив як таке явище, що має здібність орієнтувати, визначати, моделювати, контролювати, гарантувати поведінку, думку та дискурси людей [1,с.13-14] і в такому сенсі визначення, на нашу думку, він тотожній розумінню освіченої людини.

Грецька пайдейя і освітні програми ООН, Римського Клубу, Всесвітнього економічного форуму в Давосі свідчать про таку історичну традицію, яка презентує актуальність людини в розвитку суспільств, спроможність людини змінювати себе і світ.

Концептуальне визначення диспозитива Дж.Агамбеном дозволяє вбачати його як мережу відносин між людиною та освітою, мережу, яка не має одновимірного спрямування, вона завжди багатовимірна, полівимірна, поліфункціональна. Застосування диспозитиву подає, як вважаємо, нову спрямованість аналізу освіченої людини, її історико-культурних вимірів та онтоантропологічних засад. З такої дослідницької позиції освічена людина постає як динамічний феномен, а не як назавжди статичний, він завжди виклик минулому, мета сучасного, проект майбутнього. Це соціокультурний конструкт. Поява нової конфігурації постіндустріального суспільства і технозалежної людини, прискорений розвиток технічної цивілізації виявив безліч глобальних проблем, найважливіша з яких збереження людини, проблема бути людиною. Тому сьогодні вкрай важливим є звернення не тільки до філософської мудрості минулих століть, а й до фактів і висновків сучасної науки, зацікавлення широким спектром філософсько-освітнього дискурсу сьогодення, його розмаїття.

В українському філософсько-педагогічному дискурсі освічена людина розглядається як складова освітнього процесу. Про це свідчать роботи В.Андрющенка, Л.Горбунової, М.Култаєвої, Л.Карпець, Н.Родіонової, В.Табачковського, В.Шамрай. В статті пропонується культурно-антропологічна репрезентація диспозитиву «освічена людина». Минуле та сучасне як розмаїття філософсько-педагогічних дискурсів щодо диспозитиву «освіченої людини» є метою запропонованої статті.

Звернення до минулого, на думку філософа-антрополога Б.Маркова, що «коли сучасники розглядають великих філософів минулого як пихатих мандаринів, то чи не виявляється в цьому бридке почуття заздрощів по відношенню до людей, які працювали на межі людських можливостей» є патерном такого діалогу [10,с.55]. Звертаючись до історичного досвіду минулого, сучасна людина не лише пізнає інший світ, але й зіставляє його зі своїм культурно-ціннісним світом, зумовлює вихід на одвічні цінності людського буття, неповторні взаємодії людини з оточуючим світом. В такому розумінні історичне і сьогодення стає своєрідним діалогом, що збагачує наші знання і наш досвід.

Освічена людина як диспозитив постала в античності. Античність презентувала досить розгалужений освітній простір, розмаїття освітніх інституцій і практик (школи, лікеї, академія), академічну та публічну форми навчання людини [2]. Освічена людина античності – мудра людина як вільна людина грецького поліса. Взаємодія людини і освіти будувалась на принципі вільного вибору. Сутність навчання вбачалась у всебічній підготовці людини для участі в керуванні полісом-державою, як активної участі в його життєдіяльності, для здійснення здорового способу життя, як необхідне піклування про людину. Така інтерпретація освіченої людини подається нами на підставі всебічного дослідження В.Йегера «Пайдейя. Воспитание античного грека» та «Раннее христианство и греческая пайдейя» [5].

Грецька пайдейя стала освітньою матрицею, яка обумовила подальший розвиток взаємоіснування «людини в освіті», розвиток, що мав в подальшому свої культурно-історичні особливості [5]. На відміну від сучасної освіти,

грецька пайдейя не була налаштована лише на подання інформації, на тренування здібностей. Максима пайдейї – «знання задля життя, а не задля знань». Грецька дійсність, як підкреслюють дослідники, продемонструвала академічний та публічний виміри освіти та формування освіченої людини. Вони визначили освітній простір того часу і методи подання знань. Діалоги Платона, маєвтика Сократа, лекції і сімінари Аристотеля, школи стоїків і софістів, Сади Єпікура; те, що в сьогоденні ми визначаємо як педагогічні технології, їх різноманітність. Вони були налаштовані на ініціювання людини, перш за все як людини мислення, мислячої.

В поліваріантному контексті освічена людина постає в єдності різних модусів, які відтворюють множинність взаємодій людини та освіти. Освічена людина не та, що вміє писати та читати, а та що здатна мислити, створювати нове знання, діяти з цим знанням, активна, діюча. В такому розумінні диспозитив освіченої людини стає досить актуальним і в наш час. На це звертає нашу увагу відомий американський вчений, представник теорії критичної освіти і навчання П.Фрейре, підкреслюючи, що навчання грамотності включає в себе не тільки читання слова але й «читання світу». Чим відрізняються «читаючі світ» від нечитаючих? Перші мислять категоріями проблем, схоплюючи ціле, виявляють взаємозв'язк протиріч, більш адекватно оцінюють ситуацію і швидко знаходять рішення, мають хорошу пам'ять і активне творче бачення, краще володіють мовами, точніше формулюють думку, вільно пишуть, легко вступають в контакт, приємні співрозмовники. «Нечитаючі» мають проблеми в розмові, перескакують під час розмови з одного предмета на інший, у них відсутнє асоціативне мислення, воно існує в часопросторі лише «тут і зараз». Як приклад такого розуміння освіченої людини є фігура писаря в картині І.Репіна «Запорожці пишуть письмо турецькому султану». Писар - головний діяч козацької спільноти, він освічена людина, людина, що бачить і читає світ.

Новацією в освітньому просторі античності стала поява професійних філософських шкіл: Академії Платона і Лікея Аристотеля. Філософська освіта є складовою появи фундаментальних орієнтацій, які з'явилися в той час в Греції,

і до яких належать розум, демократія та моральність. Це був не тільки зсув в форматах навчання. Він започаткував її нову парадигму. Філософське знання набувало життєво-практичного сенсу, з'явилося нове знання, знання як любов до мудрості. Набуває і нового розуміння людина освічена: вона постає людиною мудрою. Мудрість маркер освіченої людини. Філософія розумілась як засіб підтримки стабільності і злагоди в суспільстві, засіб виховання, практичних дій. Виховання державних якостей людей стає вагомим в освіті.

Антична філософія поставила питання, що знання не існують поза людиною, поза інтелектуальною, розумовою працею, воно процес і результат життєдіяльності. Освічена людина в такому сенсі теж безумовно є процесом і результатом життєдіяльності. Знання для такої людини стають не як додаток до знань, а як атрибутивний фактор буття людини.

В освітньому полі з появою інституційності філософського навчання поширилися форми академічного навчання, але воно не заперечило форм публічного. З цього приводу зазначимо думку історика філософії В.Прокопенка який вважає: «якщо агора була центром публічної політики, то гімнасії грали роль центрів своєрідного позадержавного цивільного життя. У гімнасіях найчастіше знаходили свою аудиторію мудреці і філософи»[12,с.81]. В античності зароджується такий спосіб презентації філософії як література, драма, трагедія. Дослідники Платона досі ведуть дискусії з приводу жанрової специфіки його філософії.

Грецькі філософи подали такі педагогічні знахідки, які до нашого часу не втрачають своєї евристичної цінності. Зупинимось в означеному контексті на Платонівській думці про «турботу про себе» як працю людини над собою, та Сократівським освітнім парадоксом «Я знаю, що нічого не знаю». Вони постають в сучасному баченні і трактуванні як онтоантропологами.

Концепт Платона, що людина повинна турбуватися про себе, має в сьогоденні різноманітні інтерпретації, але головна настанова «турботи про себе» – турботи про душу, її розвиток, про постійне піклування залишається актуальним і в наш час. Давньогрецькі мислителі знали про недосконалість людини і намагалися

страхотливим діонісійським поривам протиставити розумність. Для філософів античності «турбота про себе» насамперед, піклування про душу оскільки в античній Греції життя розумілося як вимір граничного і безмежного, як упорядкування життя/буття. На думку К.Федічевої «античність запропонувала філософську матрицю «турботи про себе» як концепту: філософсько-антропологічний сенс турботи про себе полягає в творенні і складанні, збиранні, склеюванні в єдине розрізненого суб'єкту, суб'єкту, котрий за своєю сутністю є розщепленим на залишкові структури в іграх владних сил. Сутність турботи про себе як творчої практики кристалізується разом із формуванням бажання зрозуміти світ і себе в ньому, відокремити своє буття від буття інших істот»[13]. «Пізнання себе» Сократа корелює з «турботою про себе».

Видатний український мислитель Г.С.Сковорода в XVIII столітті, прихильник античної філософії Платона і Аристотеля, подав свої розмисли що до «турботи про себе» як ствердження у людини відчуття її спроможності і повноцінності. Піклування про душу у нього постає піклуванням про другу, внутрішню натуру людини. Це лейтмотив його «турботи про себе». Про це особливо свідчать його листи до молодшого друга М.Ковалинського. «Турбота про себе» у Г.Сковороди це і читання і дія за Біблією[11], це і звернення до наукових знань і опанування мовного полілогу, літератури і життєвого досвіду. Він зробив прорив у тодішній нормативно-педагогічній педагогіці, яка призводить до внутрішнього «стискання» людини. Цю модель педагогіки того часу образно змалювали М.Гоголь у повісті «Вій» та М.Помяловський у творі «Нариси бурси». Самореалізація за Сковородою - кінцева мета життя. Він порівнює турботу людини про себе, самореалізацію, з лікуванням душі. Догляд за тілом людини тісно пов'язаний з доглядом за її душею. Така установка філософа стає вельми актуальною в ситуації, коли криза духовності постає як глобальне явище.

Сократ висунув в епоху античності освітній парадокс, своєрідну освітню провокацію: «Я знаю, що я нічого не знаю, а інші і цього не знають». Він виступив проти абсолютизації знання, проти його мертвого модусу, «знання

заради знання», проти такого сенсу «освіченої людини». Знання завжди динамічне, воно розвивається, взаємодіє з повсякденним життям людини, вкарбовується в нього.

В класичні часи знання визначає владу людини над суспільством і природою. В цьому сутність максими Ф.Бекона «знання – сила». Ф.Бекон висунув, сформулював програму очищення людського розуму від «ідолів» або «примар», він пропонував усунути з процесу пізнання усе, що може спотворити його хід і результати. Знання інтерпретується як необмежене знання природи, що й призвело до руйнівного наступу цивілізації на неї – «ми не можемо чекати милості від природи, взяти їх у неї наше завдання». Програма культивування розуму стала характерною рисою класицизму. Згадаємо думку Гегеля: «усе розумне дійсне, все дійсне розумне». Для філософів-класиків освічена людина – розумна людина перш за все. Програма вдосконалення розуму інтерпретувалась як теоретико-пізнавальна влада знання, як культивування влади розуму.

В постіндустріальну епоху, початок якої визначають кінцем ХХ початку ХХІ століття здійснюється роль знань. Не знання визначає владу людини над природою та суспільством як це було в попередні часи, а влада використовує знання як свій інструмент. Знання та влада стають двома рисами одного і того ж явища. М.Фуко зазначав, що влада не може існувати без знання, а знання без влади.

Постіндустріальна епоха, як вважають дослідники, є найбільшою соціальною трансформацією, яка існує в різноманітних визначеннях і яка пов'язана з глобалізацією. Глобалізація має різноманітні виміри: економічні, соціальні, політичні, гуманітарні, освітні і т.д., що свідчить про складність цього феномену. Глобалізаційні процеси, що відбуваються в сьогоденні, поширюють масштаби знання і інформації, завдяки удосконаленню інформаційно-технологічному запровадженню і впровадженню одержання.

Постіндустріальне суспільство є суспільством знань як вважає Д.Белл. Це відбувається тому, що дослідження та розробки, одержані науковим знанням, стають все в більшій мірі джерелом інновацій. Центральне місце займає

теоретичне знання, соціальний поступ усе однозначніше вимірюється успіхами в галузі знання [4]. В той же час існує освітній парадокс: за статистикою ЮНЕСКО 775 млн. людей не вміють ні читати ані писати, тобто 17 % населення планети, в Індії - 260 млн., в Китаї - 40 млн.. Перше місце по рівню освіти займає Естонія, Куба, Німеччина, Латвія – 99,8 %; на другому місці 99,7 % освічених - Вірменія, Україна, Білорусь, Словенія, Литва, Барбадос; США - 86 % населення мають освіту.

Досить інноваційний напрямок інтерпретації сьогоденної освітньої реальності, її позитиви та негативи подані сучасними дослідниками філософії освіти в Німеччині, яка має давні традиції такого аналізу. Слід зазначити в цьому аспекті роботи М.Д.Култаєвої, яка наголошує, що «в німецькій освітній традиції розуміння стану і тенденцій розвитку освіти в об'єднаній Європі неможливе без її критичної філософської саморефлексії, спрямованості на навчальні і виховні практики, на відповідні культурні та соціально-політичні контексти, де відбувається трансформація системи освіти і здійснюється освітня європеїзація» [7,с.35]. Заслужують уваги роботи представників провокативної філософії освіти К.П.Лісмана, Р.Д.Прехта, А.Реквітца. Провокаційна філософія освіти в її різних концептуальних репрезентаціях є специфічним «способом активізації теоретичного критичного мислення з метою своєчасного виявлення культурних і педагогічних патологій, що виникають в процесі постіндустріальних суспільних трансформацій внаслідок їх одночасного підпорядкування логіці універсалізму та сингулярності. Вона зосереджується не стільки на позитивній стороні змін, які відбуваються в освіті, скільки на їхніх негативних наслідках, обтяжених соціальними і психологічними травмами, і пропонує різні варіанти відповідей на запити сучасної освіти з метою їхньої подальшої верифікації» [8,с.65].

Зупинимося в контексті нашого аналізу до інтерпретації диспозитиву «освічена людина» в теоретичних розмислах К.П.Лісмана. Він розглядає диспозитив «освіченої людини» в поліпарадигмальних вимірах: в контексті суспільства знань, освіти як культурного універсуму, освітніх патологій, антиосвіти.

К.П.Лісман, відомий у Німеччині філософ, суспільство знань розглядає песимістично, а саме: суспільство знань не є особливо розумним суспільством, високий рівень освіти в ньому сумнівне твердження, в ньому вже ніхто не навчається для того, щоб знати більше, внаслідок того, що знання дуже швидко старіє, воно втрачає свою цінність. Ці погляди він поклав в запропоновану інтерпретацію антиосвіти, оскільки освіта припинила виконувати нормативну або регулятивну функцію. В його концепції освічена людина це окультурена людина, що прагне здобути фундаментальне, принципове знання, щоб мати змогу розуміти складні взаємозв'язки. Він не поділяє точку зору, що в наш час освічена людина - компетентнісна людина, компетентність веде, підкреслюється, в нікуди. Той, хто рухається в просторі, обмеженому компетенціями, і покладається виключно на них, не розуміє значення смислів, з якими має справу [9].

Подана К.П.Лісманом негативна позиція щодо компетентнісного підходу є резонансною щодо концепції компетентностей в програмах ЮНЕСКО, де вона подається в контексті ролі Освіти для стійкого розвитку, як мети. Компетентності подаються як досягнення людиною статусу глобального громадянина. Такий погляд є новим визнанням сутності освіченої людини і повинен стати важливим фактором всіх зусиль для досягнення цілей стійкого розвитку. Програми налаштовані на досягнення такого диспозитиву освітньої людини, яка навчалася розуміти складність світу, в якому вона живе, здатна до співпраці, говорити і діяти для досягнення позитивних змін. Вона, така людина, визнається не лише як глобальний громадянин а й як «громадянин стійкості», і повинна володіти певними ключовими компітентностями, які дозволяють їй конструктивно і відповідально взаємодіяти з сучасним світом. Мова йдеться про формування глобальних компетенцій («global competence») як здібностей взаємодіяти з оточуючим світом. Глобальні компетенції, формуються на протязі життя і стають складовою функціональної грамотності. Вони розглядаються як базова платформа формування особи в умовах складності світу, як комунікативна спрямованість та ціннісно-інтегративний компонент.

Компетентності являють собою конкретні атрибути людей, які необхідні для дії та самоорганізації у різних складних контекстах і ситуаціях, і відповідно включають когнітивні, ефективні, вольові та емоційні елементи. Отже, вони являють собою взаємодію знань, здібностей і навичок, мотивів і ефективних диспозицій. Їх не можна вивчати, вони повинні розвиватися самими учнями, тобто вони одержуються у процесі набуття знань та діяльності на основі досвіду і рефлексії [3,с.69-70].

В умовах сучасної пандемії коронавірусу суспільство потребує освіченої людини, як компетентної, професійно і соціально зрілої, з відчуттям громадської відповідальності не лише за себе, а й за стан людства на Землі як планеті людей. Життя/буття кожного з нас є глобальною проблемою, а її вирішення є вирішенням шекспірівської дихотомії "Бути чи не бути?"

В сучасній філософії освіти значна увага приділяється аналізу освітніх парадоксів, освітніх негараздів, освітніх патологій. На жаль, вони мають місце і в освітній реальності України. Яскраво таку ситуацію змалювала письменниця І.Карпа в повісті «50 хвилин трави. Коли помре твоя краса» в образі єдиного персонажу Євки. Євка має шкільну освіту, закінчила два курси у виші, володіє англійською мовою, але «Просто думати їй не було дано. Якась закладна професія думати. Їй треба вчитися. Вчитися Євка ненавиділа. Їй не хотілось ні спати, ні просипатися, ні їсти, ні думати (підкреслюємо це). Хіба що сцяти. Так, то велике, непомірне задоволення... Тільки би... Отримати цю надзвичайну приємність»[6,с.76].

Поданий малюнок диспозитиву освіченої людини дозволяє трактувати його як поліпарадигмальний філософсько-педагогічного дискурсу в історичній і сьогоденній площині. На думку сучасних фахівців з різних наукових галузей, виявляється він у наступній моделі: по-перше, це не стільки людина «знаюча», навіть зі сформованим світоглядом, скільки підготовлена до життя, котра орієнтується в складних проблема сучасної науки та культури, здатна осмислити своє місце у світі. По-друге, це цілісна людина, котра знає, переживає, є духовною, соціальною. По-третє, це людина, котра розуміє і

сприймає чужу культуру, є відкритою до іншої культурної позиції та цінностей, у тому числі здатна до подолання розколу культури технічної та гуманітарної.

Сьогодні, незважаючи на безліч корисних напрацювань, діє традиційна парадигма освіти, заснована на принципах сцієнтизму, монологізму, авторитарності й утилітарності, на уявленнях про «одновимірну» людину-функцію. Ця парадигма себе вичерпала. На початку третього тисячоліття філософська наука намагається знайти та сформулювати ґрунтовні інноваційні підстави, на котрих повинна будуватися сучасна парадигма освіти.

Отже, стає очевидним, що суспільству необхідно сформувати нові освітні методи, адекватні сучасним умовам суспільного розвитку. Криза освіти, що набула світового масштабу та невдачі різноманітних реформ висувають на перший план філософське «осмислення ситуації, що виникла, вироблення нових світоглядних і аксіологічних орієнтирів». У сучасному суспільстві основою розвитку освіти повинні стати широкі філософсько-антропологічні дослідження шляхів розвитку соціокультурного виміру буття як окремої людини, так і цілих держав. Філософська антропологія та філософія культури є тими чинниками, що в змозі забезпечити систему освіти категоріальними й методологічними засобами розвитку людини відповідної сучасній реальності. На жаль, в сьогоденні освіти педагогічні технології орієнтовані на передавання знань, а не на формування людини-творця, котра відповідальна за своє особисте життя й життя людей як у теперішньому часі, так і в майбутньому. Освічену людину не можливо визначати як людину, що має середню або вищу освіту. Ці виміри в епохі суспільства знань формальні, не свідчать про креативність та інноваційність в формах її життя, як компетентностної людини. Людина сьогодення знаходиться в світі, який є аналогом супермаркету, який в такому сенсі змальовується в романі М.Уельбека «Мир как супермаркет».

Можна, звертаючись до реалій освіти, оскільки завгодно обурюватися розбещеністю сучасної молоді, що запроваджується технологічною культурою і в цьому контексті зовсім іншим розумінням освіченої людини, але вже не

можливо повернути її до традицій тоталітарного минулого, оскільки молодь дивиться на минуле іншим поглядом, чим їх попередники.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Агамбен Дж. Что современно?, К., 2012, с.344.
2. Антисери Д. и Реале Дж. Западная философия от истоков до наших дней., СПб, 2003, 688с.
3. Горбунова Л. Освіта для стійкого розвитку: до питання про концепти та методологію. //Філософія освіти, К., 2019, №1(24), с.52-
4. Деніско Л.М., Мошинська О.Ю. Образование и человеческий капитал, их взаимосвязь. / Медиа и философия: грани взаимодействия, Х., 2017, с.204-214
5. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека. Том I. М., «Греко-латинский кабинет» Ю. А. Шичалина, 2001 - 608 с.; Том II. М., «Греко-латинский кабинет» Ю. А. Шичалина 1997 – 336с.; Раннее христианство и греческая пайдейя., М., «Греко-латинский кабинет» Ю. А. Шичалина, 2014. - 216с.
6. Карпа І. 50 хвилин трави. Коли помре твоя краса. Х., 2004, 239с.
7. Култаєва М.Д. Німецька філософія освіти в контексті парадоксальних трансформацій. //Філософія освіти, 2018, №2, с.33-68
8. Култаєва М.Д. Провокативна філософія освіти. Fata morgana універсалізму. // Філософія освіти, 2018, №2(23), с.32-69
9. Liessmann K.P. Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Zsolnay, Wien 2006; Bildung ist ein Lebensprojekt. Innsbruck. 2011.
10. Марков Б. Философская антропология, -СПб, 2013, 432с.
11. Сковорода Г. Листи до М.Ковалинського, Х., 2012, 112с.
12. Прокопенко В. Философская пайдейя и Платоновский вопрос. Монография., Х., 2012, 322с.
13. Федичева К.В. Забота о себе: философский, онтологический и этический аспекты/ К.В.Федичева. - [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/zabota-o-sebe-filosofskiy-ontologicheskiy-i-eticheskiy-aspekty>.

SCI-CONF.COM.UA

PERSPECTIVES OF WORLD SCIENCE AND EDUCATION



**ABSTRACTS OF XI INTERNATIONAL
SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE
JULY 15-17, 2020**

**OSAKA
2020**

PERSPECTIVES OF WORLD SCIENCE AND EDUCATION

Abstracts of XI International Scientific and Practical Conference

Osaka, Japan

15-17 July 2020

Osaka, Japan

2020

UDC 001.1

The 11th International scientific and practical conference “Perspectives of world science and education” (July 15-17, 2020) CPN Publishing Group, Osaka, Japan. 2020. 217 p.

ISBN 978-4-9783419-8-3

The recommended citation for this publication is:

Ivanov I. Analysis of the phaunistic composition of Ukraine // Perspectives of world science and education. Abstracts of the 11th International scientific and practical conference. CPN Publishing Group. Osaka, Japan. 2020. Pp. 21-27. URL: <https://sci-conf.com.ua>.

Editor

Komarytsky M.L.

Ph.D. in Economics, Associate Professor

Collection of scientific articles published is the scientific and practical publication, which contains scientific articles of students, graduate students, Candidates and Doctors of Sciences, research workers and practitioners from Europe, Ukraine, Russia and from neighbouring countries and beyond. The articles contain the study, reflecting the processes and changes in the structure of modern science. The collection of scientific articles is for students, postgraduate students, doctoral candidates, teachers, researchers, practitioners and people interested in the trends of modern science development.

e-mail: osaka@sci-conf.com.ua

homepage: <https://sci-conf.com.ua>

©2020 Scientific Publishing Center “Sci-conf.com.ua” ®

©2020 CPN Publishing Group ®

©2020 Authors of the articles

TABLE OF CONTENTS

1.	<i>Hirniak I. I., Mateshuk-Vatseba L. R.</i> COMPARATIVE ANATOMY OF HUMAN BILE DUCTS AND LABORATORY WHITE RAT.	7
2.	<i>Khaidurov V. V.</i> MATHEMATICAL MODELS OF INVERSE PROBLEMS OF RESTORATION OF THE MAIN CHARACTERISTICS OF SOURCES OF ENVIRONMENTAL POLLUTION.	11
3.	<i>Kohut I. T., Novosiadlyi S. P., Benko T. G.</i> HOMOSTRUCTURAL BIPOLAR TRANSISTORS FOR SUBMICRON AND SENSOR STRUCTURES.	19
4.	<i>Oleynik O. S.</i> INTERDEPENDENCE OF LEVEL OF TRUST AND ECONOMIC GROWTH. MANIFESTATION OF TRUST THROUGH ECONOMIC INDICES.	24
5.	<i>Serdyuk D., Chernenko A.</i> ANALYSIS OF THE FORMATION STAGES OF THE MASTERS SPORT AS A SOCIAL PHENOMENON.	27
6.	<i>Telman M., Boshkaeva A. K., Omarova R. A.</i> PLANT-BASED TOOTHPASTE.	33
7.	<i>Vladimirov L. V.</i> RISK INFORMATION SYSTEM AND RISK INFORMATION FUND IN ENVIRONMENTAL PROTECTION.	39
8.	<i>Артёмова Т. І.</i> ЕВОЛЮЦІЯ ВІДНОСИН ВЛАСНОСТІ І ВЛАДИ В РИНКОВІЙ ЕКОНОМІЦІ.	49
9.	<i>Атакулова Д. Т.</i> КОЛИЧЕСТВЕННОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ БЕЛКОВ В ВИНОГРАДНЫХ ЛИСТЬЯХ.	58
10.	<i>Бартош М. В., Кубіцький С. О.</i> РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СІЛЬСЬКИХ ДІТЕЙ, ЯКІ ОПИНИЛИСЯ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ.	63
11.	<i>Басараба Р. Ю.</i> ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ.	72
12.	<i>Болотіна Є. В., Грицина А. А.</i> ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПОСТМОДЕРНИСТСКИЙ ПОДХОД.	77
13.	<i>Бурлуцька М. Е., Романчук М. Є.</i> ВИЗНАЧЕННЯ ТА УЗАГАЛЬНЕННЯ ШАРІВ МАКСИМАЛЬНОГО СТОКУ ВЕСНЯНОГО ВОДОПІЛЛЯ В БАСЕЙНІ Р. ПІВДЕННИЙ БУГ.	85

14.	<i>Геруш О. В., Паламар А. О., Паліброда Н. М., Скринчук О. Я.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ЛІКАРСЬКА ТОКСИКОЛОГІЯ» У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ФАРМАЦІЇ.	93
15.	<i>Гражевська О. Ю.</i> КОЛІР ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.	98
16.	<i>Денисенко Н. Г.</i> ОНОВЛЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ЯК НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНА ПРОБЛЕМА І ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ СТУДІЙ.	109
17.	<i>Єрошкіна Т. В., Розумна А. В., Борисенко С. С.</i> БІОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЇХ ВПЛИВ НА ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ.	115
18.	<i>Кадемія М. Ю., Кізім С. С., Люльчак С. Ю.</i> ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.	123
19.	<i>Мошинська О. Ю.</i> ДИСПОЗИТИВ «ОСВІЧЕНА ЛЮДИНА»: РОЗМАЇТТЯ ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІХ ДИСКУРСІВ.	130
20.	<i>Муляр В. І.</i> АРІСТОТЕЛІВСЬКА КОНЦЕПЦІЯ ГАРМОНІЇ.	142
21.	<i>Павлова О. І.</i> ФУНКЦІОНУВАННЯ АНГЛІЙСЬКИХ МЕДИЧНИХ ТЕРМІНІВ У ТЕКСТАХ ПУБЛІЦИСТИЧНОГО СТИЛЮ.	150
22.	<i>Пашко А. О.</i> ПРОЦЕС ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСОБИСТІСНИХ РИС ЗАСУДЖЕНИХ ЖІНОК.	160
23.	<i>Процак Т. В., Забродська О. С.</i> СИНДРОМ ЛЕДДА ЯК АКТУАЛЬНА ТЕМА У ВИВЧЕННІ АНОМАЛІЙ РОЗВИТКУ ШЛУНКОВО-КИШКОВОГО ТРАКТУ.	166
24.	<i>Ровінський О. О.</i> ФАРМАКОЛОГІЧНИЙ ПРОФІЛЬ ВИВЧЕННЯ ГОСТРОЇ ТОКСИЧНОСТІ ЕКСТРАКТУ ЛИСТЯ ТОПОЛІ КИТАЙСЬКОЇ.	175
25.	<i>Спіцина А. Є., Тарануха О. М.</i> СФОРМОВАНІСТЬ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ.	181
26.	<i>Сорока Л. В., Никитина О. В.</i> ПРОИЗВОДСТВЕННО БИОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА СОРТОВ РУККОЛЫ ПОСЕВНОЙ И ДВОРЯДНИКА ТОНКОЛИСТНОГО В ВЕСЕННИЙ ТЕПЛИЦЕ УМАНСКОГО НУС.	188
27.	<i>Стоцький А. О., Стоцький О. Г.</i> МОРФОЛОГІЧНИЙ СКЛАД КРОВІ КОРІВ ХВОРИХ НА ГНІЙНО- НЕКРОТИЧНІ ПРОЦЕСИ ПАЛЬЦЯ.	193

28.	<i>Чернышов Н. Н., Белоусов А. В., Куюмчиев М. С.</i> ВЛИЯНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ ФЭП НА ВЫРАБАТЫВАЕМУЮ ИМ МОЩНОСТЬ.	198
29.	<i>Швец Т. А., Швец Н. В., Швец О. В.</i> ПРИКМЕТНИК ЯК ЗАСІБ СТВОРЕННЯ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРУ Е. М. РЕМАРКА «DREI KAMERADEN»).	206
30.	<i>Шоюнусов С. И., Каратаева Л. А.</i> АСПЕКТЫ ОНКОПАТОЛОГИИ.	213