

Ивонина Людмила Фёдоровна

**ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ РЕЗУЛЬТАТ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИСПОЛНИТЕЛЯ**

В статье рассматриваются системообразующие свойства художественного результата в музыкально-исполнительской деятельности. Художественное содержание воплощается через систему выразительных средств, которые выполняют свою функцию с помощью исполнительских навыков. Таким образом, при решении художественных задач совершенствуются и инструментальные навыки, и навыки мышления, что приводит к взаимодействию всех элементов структуры профессиональной деятельности в целостном процессе художественного творчества.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/3/2016/12-1/22.html

Источник

Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2016. № 12(74): в 3-х ч. Ч. 1. С. 89-93. ISSN 1997-292X.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/3.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/3/2016/12-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net
Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: hist@gramota.net

53. Сидоренко Г. Рекрутская повинность. Значение ее в ряду систем формирования и комплектования войск и историческое развитие ее в России. Киев, 1869. Ч. 1. 137 с.
54. Строков А. А. Общий курс истории военного искусства. М.: Изд-во ВПА им. В. И. Ленина, 1951. Т. 1. 662 с.
55. Федоров В. Ф., Погорелов А. В., Кобызов Д. Ю., Байборodin В. А. Проблемы подготовки и накопления мобилизационных ресурсов // Военная мысль. 2003. № 7. С. 6-15.
56. Шувалов П. И. Предложение о разделении губерний на пять частей и Генеральное учреждение о ежегодном сборе с государства рекрут. СПб.: Тип. Морского шляхетного кадетского корпуса, 1757. 6 с.

TRANSFORMING THE STATE'S MILITARY AND ORGANIZATIONAL MEASURES INTO PUBLIC DUTY TO PROVIDE RECRUITS IN RUSSIA OF THE XVIII-XIX CENTURIES

Ivanov Fedor Nikolaevich, Ph. D. in History
Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin
fedor-ivanoff@mail.ru

The article examines the peculiarities of organizing recruiting duty of the population in Russia in the XVIII-XIX centuries. The author identifies the key factors influencing the duty implementation: its distribution system and intensive re-distribution of recruiting duty between tax-paying classes. The paper concludes that qualitative changes in the recruiting duty distribution system involved gradual transition of the state from strict control over recruiting process to work with mobilization resources.

Key words and phrases: recruiting duty; recruiting acquisition system; system to distribute recruiting duty; privileges and dispensations from recruiting duty; The Russian Empire.

УДК 781

Искусствоведение

В статье рассматриваются системообразующие свойства художественного результата в музыкально-исполнительской деятельности. Художественное содержание воплощается через систему выразительных средств, которые выполняют свою функцию с помощью исполнительских навыков. Таким образом, при решении художественных задач совершенствуются и инструментальные навыки, и навыки мышления, что приводит к взаимодействию всех элементов структуры профессиональной деятельности в целостном процессе художественного творчества.

Ключевые слова и фразы: музыкальное исполнительство; художественное содержание; исполнительские навыки; системный подход; аналитический подход; профессиональная деятельность; творчество; художественное воспитание; системообразующий фактор.

Ивонина Людмила Фёдоровна, доцент
Пермский государственный институт культуры
ivoninaluda@gmail.com

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ РЕЗУЛЬТАТ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИСПОЛНИТЕЛЯ

Профессиональная деятельность музыканта-исполнителя, на первый взгляд, лишена определённой научной базы, так как сам факт соприкосновения искусства и науки как будто бы составляет некое противоречие. Поиски в этом направлении ведутся непрерывно и, безусловно, имеют свой успех, тем не менее не теряет своей актуальности и проблема, озвученная ровно 100 лет тому назад: «Как удвоить на протяжении двух тактов темп данного отрывка, сохранив неприкосновенность впечатления от его основной ритмической единицы? Как соразмерить *ritardando* и *crescendo* в приближении к *maestoso*? Чисто-интуитивное разрешение всех этих задач совершенно несправедливо взвалено на плечи исполнителей – в итоге почти полная практическая неразрешимость их в камерном ансамбле... Так было – так будет, доколе одна “интуиция” в почете у творцов и исполнителей» [1].

По прошествии ста лет с тех пор, как теоретик музыки А. М. Авраамов высказался против интуиции как универсального метода, в исполнительстве накопилось, пожалуй, больше вопросов, нежели за это время удалось разрешить.

Несмотря на постоянный поиск путей преодоления кризиса инструментальной методологии, до сих пор не решённым остаётся главный, на наш взгляд, вопрос: как инструментальное мастерство переходит на уровень художественного мышления? Где заканчивается ремесло и начинается искусство? Именно этот вопрос в большинстве случаев решается интуитивным путём.

Понимание деятельности музыканта как процесса создания художественных концепций [2, с. 73] воспринимается нами как аксиома. Более того, многим кажется, что в музыке «уже содержится» художественное содержание, и ничего не нужно добавлять. Парадоксальность ситуации состоит в том, что музыка, являясь искусством в высшей степени эмоциональным, аффективным, способным очень сильно и глубоко воздействовать

на чувства и переживания человека [15, с. 37], проходя через горнило решения исполнителем технических задач сочинения, теряет указанные свойства. Исполнителю приходится не только заново искать пути воздействия на слушателя, но и представлять сочинение как новое художественное творение. И от того, что это удаётся не каждому, создаётся впечатление невозможности решить эту проблему средствами одной лишь музыки.

По мнению исследователей, музыкальная педагогика и исполнительская практика до сих пор в основном занимаются изучением внешних сторон инструментального исполнения, оставляя в стороне системные предпосылки активного творчества [8, с. 145]. В качестве решения проблемы предлагается создание *системного представления о комплексном фундаменте исполнительского мастерства* [Там же, с. 30].

Исходя из данного тезиса, рассмотрим проблему формирования художественного мышления с точки зрения системного подхода. Согласно концепции П. К. Анохина, системный подход даёт возможность принятия более конструктивных решений, чем аналитический [3, с. 101], при котором элемент, изучаемый в изолированном порядке, делается менее пригодным для объяснения функций целого организма [4, с. 125].

По мнению П. К. Анохина, аналитический подход «имеет дело с явлениями изолированной “ниши”», и это коренным образом влияет на весь ход познавательной деятельности [3, с. 49]. В исследованиях необходимо, с одной стороны, обеспечить уровень специфически целого, с другой стороны, не потерять огромных преимуществ уровня тончайшего анализа [Там же, с. 52]. Иными словами, не может быть аналитического изучения частичного объекта без точной идентификации этого частного в большой системе [Там же].

Неконструктивность некоторых теоретических положений, по мнению П. К. Анохина, является следствием игнорирования основной проблемы системологии – раскрытия системообразующего фактора [5, с. 59]. Таким фактором, использующим все возможности системы, является конкретный результат её деятельности. Именно достаточность или недостаточность результата определяет последующие действия: либо организм переходит на формирование другой функциональной системы, либо возникает активный подбор новых компонентов и находится новый приспособительный результат [Там же, с. 69].

Исходя из данного теоретического положения, рассмотрим в качестве системообразующего фактора музыкально-исполнительской деятельности художественный результат.

На достижение художественного результата «настроена» вся деятельность, однако более наглядным будет рассмотрение данного вопроса в аспекте её системогенеза, то есть формирования художественной деятельности музыканта-исполнителя. Практико-методический аспект выводов предполагается в том, чтобы сосредоточиться на сформулированном Г. Г. Нейгаузом принципе «обучения музыке посредством фортепиано» [18, с. 59], чтобы «быть прежде всего учителем музыки и лишь во вторую очередь учителем фортепианной игры» [19, с. 83]. При этом необходимо осмысление принципа, который Г. Г. Нейгауз называет парадоксом профессора Н. И. Голубовской: «учить надо только тому, чему нельзя научить» [Там же, с. 47]. Согласно теории Л. С. Выготского, обучить творческому акту искусства действительно нельзя, но можно содействовать его образованию и появлению [11, с. 101].

В своём тезисе о том, что «акт искусства превосходит своей сложностью все прочие» [10, с. 101], Л. С. Выготский признаёт ограниченные возможности его познания: «Самая существенная сторона искусства в том и заключается, что и процессы его создания и процессы пользования им оказываются как будто непонятными, необъяснимыми и скрытыми от сознания тех, кому приходится иметь с ними дело» [Там же]. Тем не менее по-настоящему феноменальным является то, что порой этот высокий и сложный мир бывает доступен совсем юному музыканту, ещё не обладающему общей разносторонностью и насыщенностью художественного опыта. Исходя из этого, многие выдающиеся музыканты-исследователи приходят к выводу, что в творческих профессиях – в соответствии с природой их и спецификой – имеет значение не столько образование, сколько самообразование [22, с. 160].

Быть может, этой ссылкой на уникальную способность самообразования объясняется тот факт, что обучение художественному (образному) мышлению не входит в «видимые» задачи инструментального обучения. В большинстве случаев этот пробел восполняется только искусством педагога [20, с. 77]. Это также подтверждается цитатой из дневников Г. Г. Нейгауза: «...вопреки моему отцу, считавшему, что работать надо только над техникой, музыка, мол, сама приходит, – работал с учениками главным образом над музыкой» [19, с. 83]. Не искоренённое до сих пор увлечение внешней (инструментальной) стороной исполнительской деятельности приводит к тому, что задачи исполнительства ограничиваются стремлением к техническому совершенству, и молодой исполнитель играет «безупречно, но и... безлично» [7, с. 140].

Для устойчивого существования данной тенденции есть объективная обусловленность. Во-первых, формирование системы основных профессиональных навыков имеет превалирующий характер, что приводит к доминированию совершенствования системы исполнительской техники. В итоге работа над техникой и работа над музыкой начинают пониматься как «легко разъединяемые вещи» [25, с. 14]. Во-вторых, предполагается, что изучение музыкальных произведений должно автоматически, на неосознаваемом уровне, формировать художественное восприятие. Необходимо согласиться с А. С. Шведерским, что это опасное заблуждение [24, с. 394], ибо не подлежит сомнению тезис о том, что креативность формируется на основе общей одарённости [13, с. 218], следовательно, художественное мышление в большей степени обеспечивается общими, а не специальными способностями. В этом смысле чрезвычайно актуальной становится позиция В. Л. Дранкова: «Какими бы аргументами ни оправдывалась узкая специализация, она всегда является главной преградой творческого развития человека» [12, с. 124]. Есть необходимость подтвердить данный тезис и ещё одной цитатой: «...если специальные способности не будут развиваться под тотальным воздействием

интенсивно развивающихся общих способностей, они вырождаются в безжизненную, обескровленную технику» [24, с. 397]. В-третьих, инерционно существует надежда на то, что проблема художественного развития решается и будет решаться «сама собой».

Для формирования художественного мышления необходим специальный опыт [14, с. 106], и если в ходе обучения он не приобретается, то можно согласиться с мнением, что причина этого – в недостатке педагогического внимания и устарелой, неподвижной методике [16, с. 28]. Творческая деятельность находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия опыта человека [9, с. 10], поэтому одним из действенных методов художественной педагогики является создание условий для расширения эстетического опыта учащегося.

Огромную роль в увеличении опыта ребёнка может сыграть его склонность к подражанию. Можно предположить, что на этом основывается достаточно высокий рейтинг метода педагогического показа в инструментальной педагогике, так как творческое воображение в этих случаях направляется чужим опытом [Там же, с. 12].

Следующим методом может быть формирование определённого состояния, настроения, эмоционального тона с помощью ассоциаций. Как и всякое искусство, музыка «вне ассоциаций, лишённая ассоциаций, представляется очень обеднённой» [15, с. 37].

В музыкальном обучении развитие художественного мышления проходит не в качестве отдельно выделенного объекта работы, а в процессе изучения и исполнения художественных произведений, где, по убеждению Ф. И. Шаляпина, за каждой музыкальной фразой должно быть движение души, иначе и слова, и звуки будут мёртвыми [23, с. 263].

Созданием целостного исполнительского замысла, как правило, руководит педагог, поскольку даже дети, которые обладают «врождённой» музыкальностью, как отмечает Л. С. Выготский, редко поднимаются на необходимую высоту «собственными силами без помощи преподавания» [9, с. 69]. Требование художественного осмысления музыкального сочинения должно быть обязательным для учеников любого возраста со скидкой на тезис Л. С. Выготского: детское музыкальное творчество должно оцениваться с точки зрения того объективного значения, которое оно имеет для развития и воспитания ребёнка [Там же, с. 56].

Перечисленные методы ещё не отражают системного характера художественного и профессионального формирования музыканта. Системность начинает обнаруживаться тогда, когда в основе совершенствования профессиональных навыков лежит планомерное и последовательное изучение репертуара. Каждое музыкальное сочинение содержит в себе весь спектр необходимых условий для приобретения и совершенствования исполнительских навыков. Однако именно от правильно поставленной задачи будет зависеть результат работы над произведением. Так, если будут поставлены только технические задачи, то и результат будет соответствующим. Но если в качестве основной будет поставлена задача художественного воплощения содержания, задача художественного результата, то решение её будет обеспечиваться целой системой исполнительских навыков.

Система художественного мышления – самый сложный уровень, наименее поддающийся целенаправленному внешнему воздействию. На художественное исполнение в равной степени влияют все особенности профессионального становления. Так, например, большое значение имеет взаимоотношение художественного потенциала и технических возможностей. Перевес в сторону одного или другого приведёт к отсутствию художественного результата.

Не менее ощутимым является развитие хорошей профессиональной (музыкальной) интуиции, базирующейся в основном на имплицитном научении и представляющей собой художественный фонд подсознания [24, с. 390]. Пожалуй, больше всего сказывается на художественном уровне профессионала гетерохронность формирования отдельных блоков системы деятельности и, как следствие, позднее установление функциональных связей. Примером может служить отставание уровня художественно-смыслового аспекта музыкального исполнения от технических параметров исполнения, обусловленное особенностями общехудожественного развития.

Феномен художественного результата состоит в том, что он не имеет никаких измерительных параметров, более того, смысл его, как смысл сложного художественного сообщения, имеет несколько уровней понимания. Исследованию этого процесса много внимания уделял А. Р. Лурия. По его мнению, в проблемах понимания любого художественного произведения основным является понимание подтекста, смысла и в конечном итоге мотива создания произведения [17, с. 301].

Как пишет А. Р. Лурия, фразы не являются изолированными звеньями единой цепи: каждая последующая фраза «вливает» или включает в себя значение предыдущей; этот феномен – «вливания» или «вливания» смыслов – оказывает существенное воздействие на понимание основного содержания текста [Там же, с. 304].

А. Р. Лурия обращает наше внимание на то, что глубина прочтения текста не зависит от широты знаний или степени образования, а больше зависит от эмоциональной тонкости человека, чем от его формального интеллекта. Способность находить и оценивать внутренний подтекст представляет собой особую сторону психической деятельности, которая может совершенно не коррелироваться со способностью к логическому мышлению, поскольку логические операции и оценка эмоционального значения выполняются совсем различными психологическими системами [Там же, с. 315-316].

Такая эмоциональная тонкость, возможно, лежит в основе феномена музыкальности, который воспринимается нами как проявление художественной одарённости в музыке. Благодаря такой музыкальной одарённости в исполнительском искусстве через средства инструментальной выразительности удаётся донести до слушателя не только внешнее свойство музыки, но и её внутренний смысл, подтекст и даже мотивы, которые, возможно, лежали в основе переживаний автора, написавшего данное произведение [Там же, с. 317].

Называя музыку «искусством интонируемого смысла», Б. В. Асафьев определяет исполнение как такое воспроизведение сочиненного, когда музыкальный художественный объект становится «достоянием общественного сознания» [6, с. 58].

Любой художественный язык, в том числе музыка, требует времени для его освоения и понимания, или наоборот – на примере музыки, как языка искусства, необходимо учиться «улавливать повышенную роль оригинальных, эвристических элементов, живую диалектику традиционного и новаторского, повышенную динамику исторических изменений» [21, с. 77].

Исходя из сказанного, можно сделать вывод: художественный язык познаётся в результате взаимодействия целого ряда факторов, которые возникают как определенное следствие непрерывно развивающихся структур [4, с. 127], объединенных для выполнения какой-либо определенной качественно своеобразной задачи [Там же, с. 128]. При этом эволюционирует и изменяется под воздействием внешних факторов вся функциональная система [Там же, с. 149]. Таким образом, по теории П. К. Анохина, в функциональной системе художественного исполнения результат представляет собой ее органическую часть, оказывающую решающее влияние как на ход ее формирования, так и на все ее последующие реорганизации. Если деятельность системы заканчивается полезным в каком-то отношении результатом – в нашем случае это художественный результат, – то «взаимодействие» компонентов данной системы всегда будет протекать по типу их взаимного содействия, направленного на получение результата [5, с. 74].

Таким образом, можно сказать, что направленность на музыкально-художественный результат не только играет доминирующую роль в формировании системы профессионально важных качеств, но и является системообразующим фактором всей деятельности исполнителя.

Художественное содержание воплощается через систему выразительных средств. Средства выразительности, в свою очередь, выполняют свою функцию через систему навыков. Иначе говоря, при решении художественных задач в качестве побочного продукта в обязательном порядке совершенствуются и инструментальные навыки, и навыки мышления. Это обстоятельство приводит к тому, что стремление к достижению художественного результата приводит в действие всю систему профессиональных навыков.

В итоге нацеленность на художественный результат объединяет все звенья структуры исполнительской деятельности в единое целое, что не может не сказаться положительно и на развитии исполнительской техники, то есть техника неизбежно окажется под влиянием афферентного синтеза (стремящегося к центру системы).

Основной практико-педагогический вывод заключается в том, что в процессе обучения юных музыкантов стратегической линией должно быть не изучение абстрактных элементов техники и постановки, а последовательное и тактически выверенное изучение художественного репертуара. Каждое музыкальное сочинение, даже имеющее педагогическую направленность, содержит в себе практически все исполнительские задачи, выполнение которых оценивается по критериям достижения художественного результата. Таким образом, развитие юных талантов будет системным, целостным, содержательным и перспективным.

Список литературы

1. **Авраамов А. А.** Грядущая музыкальная наука и новая эра истории музыки [Электронный ресурс] // Музыкальный современник. 1916. № 6. URL: <http://www.etheroneph.com/audiosophia/263-a-avraamov-gryadushchaya-muzykalnaya-nauka-i-novaya-era-istorii-muzyki.html> (дата обращения: 28.09.2016).
2. **Алексеев А. Д.** О воспитании музыканта-исполнителя // Советская музыка. 1980. № 2. С. 72-77.
3. **Анохин П. К.** Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы: избранные труды / отв. ред. Ф. В. Константинов, Б. Ф. Ломов, В. Б. Швырков; АН СССР, Ин-т психологии. М.: Наука, 1978. С. 49-107.
4. **Анохин П. К.** Системогенез как общая закономерность эволюционного процесса // Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы: избранные труды / отв. ред. Ф. В. Константинов, Б. Ф. Ломов, В. Б. Швырков; АН СССР, Ин-т психологии. М.: Наука, 1978. С. 125-152.
5. **Анохин П. К.** Философские аспекты теории функциональной системы: избранные труды / отв. ред. Ф. В. Константинов, Б. Ф. Ломов, В. Б. Швырков; АН СССР, Ин-т психологии. М.: Наука, 1978. 399 с.
6. **Асафьев Б. В.** Музыкальная форма как процесс: в 2-х кн. М.: Музгиз, 1947. Книга вторая. Интонация. 163 с.
7. **Баренбойм Л.** После конкурса // Музыкальная педагогика и исполнительство. Л.: Музыка, 1974. С. 133-142.
8. **Берлянич М. М.** Основы воспитания начинающего скрипача: мышление, технология, творчество: учебное пособие. СПб.: Лань, 2000. 256 с.
9. **Выготский Л. С.** Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. 96 с.
10. **Выготский Л. С.** Искусство и психоанализ // Выготский Л. С. Психология искусства / под ред. М. Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1987. С. 95-117.
11. **Выготский Л. С.** Психология искусства / под ред. М. Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1987. 341 с.
12. **Дранков В. Л.** Многогранность способностей как общий критерий художественного таланта // Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения. Л.: Наука, 1983. С. 123-139.
13. **Дружинин В. Н.** Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2000. 368 с.
14. **Канащенкова В. В.** Художественное мышление и условия его развития в старшем дошкольном возрасте // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика, психология». 2011. № 2 (5). С. 104-108.
15. **Кремлёв Ю.** О месте музыки среди других искусств. М.: Музыка, 1966. 62 с.
16. **Кудряшов О. Л.** Что он Гекубе, что ему Гекуба?.. Эссе об абитуриентах. Впечатления и соображения // Театр. Живопись. Кино. Музыка. М.: Российский университет театрального искусства – ГИТИС, 2015. № 1. С. 9-38.
17. **Лурия А. Р.** Язык и сознание. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 416 с.

18. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. Изд-е 5-е. М.: Музыка, 1988. 240 с.
19. Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. М.: Советский композитор, 1983. 526 с.
20. Фейгин М. Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога. М.: Музыка, 1968. 80 с.
21. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства: учебное пособие. СПб.: Лань, 2000. 320 с.
22. Цыпин Г. М. Музыкант и его работа. Проблемы психологии творчества. М.: Сов. композитор, 1988. 382 с.
23. Шаляпин Ф. И. Маска и душа // Федор Иванович Шаляпин: сборник: в 2-х т. / ред. Е. А. Грошева. М.: Искусство, 1959. Т. 1. Литературное наследство, письма. С. 213-312.
24. Шведерский А. С. Можно ли научить тому, чему нельзя научить? // Психология художественного творчества: хрестоматия. Минск: Харвест, 1999. С. 387-400.
25. Ямпольский А. И. Ауэр и современное скрипичное искусство // Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произведений скрипичной классики. М.: Музыка, 1965. С. 3-25.

ARTISTIC RESULT AS A BACKBONE FACTOR OF THE ARTIST'S PROFESSIONAL ACTIVITY

Ivonina Lyudmila Fedorovna, Associate Professor
Perm State Institute of Culture
ivoninaluda@gmail.com

The article deals with the backbone properties of artistic result in musical-performing activity. Artistic content is embodied through the system of expressive means, which implement their function with the help of performing skills. Thus, in solution of artistic problems artists also improve their instrumental skills, thinking skills that leads to interaction of all the elements of the structure of professional activity in the integral process of artistic creativity.

Key words and phrases: musical performance; artistic content; performing skills; system approach; analytical approach; professional activity; creativity; artistic education; backbone factor.

УДК 1; 17:172

Философские науки

Статья посвящена проблеме методологии философии питания как возможной метапредметной области комплексного исследования пищи. Используя метод структурного анализа, автор рассматривает первичное множество систем питания, в которых выделяется устойчивое архетипическое отношение, заключающееся в дорациональном символическом тождестве поглощающего и поглощаемого. Выделенное отношение рассматривается как возможная методологическая основа для исследований в рамках философии питания.

Ключевые слова и фразы: социальная психология питания; семантика питания; философия питания; методология философии питания; система питания; архетип.

Илларионов Григорий Андреевич, к. филос. н.
Сибирский федеральный университет
Bromov1917@yandex.ru

ПРОБЛЕМА МЕТОДА ФИЛОСОФИИ ПИТАНИЯ: АРХЕТИПИЧЕСКАЯ ГИПОТЕЗА

Питание чрезвычайно проблематизировано в современном мире. Проблемы неправильного питания активно прорабатываются наукой. Пища служит инструментом политики (например, злободневные санкции). Социальные практики телесности как результат определенного типа питания порождают многочисленные аберрации – от культа болезненной худобы до массового, не менее болезненного ожирения. Питание становится основой идентичности и системообразующим фактором для складывания социальных групп: вегетарианство, сыроедение и т.п. Проблематика питания крайне актуализирована.

Будучи базовой физиологической потребностью, пища всеобъемлюща. Нет в социуме сферы, где не стоит вопрос питания. Это делает его объектом исследования невероятной широты: любое проявление социальности содержит в своей структуре элемент практик питания.

Исследования питания многообразны. Медицина изучает влияние процесса питания на организм и разрабатывает оптимальные его методы. Социология питания изучает отношения в процессе производства, распределения, обмена и потребления продуктов питания. Социальная психология изучает процесс выбора человеком способов питания и факторы, на него влияющие. В философии проблематика питания часто затрагивается, но в связи с отсутствием особого раздела, «философии питания», не существует единого понимания специфики философского подхода к такому объекту.

Это обуславливает потребность в философском осмыслении и формировании подхода к проблематике питания и ее влиянию на более широкие контексты социокультурных проблематик.

Объектом нашей работы является питание как процесс удовлетворения базовой физиологической потребности и соответствующие социальные практики.

Предмет работы – системы питания как исторически сложившиеся нормативные формы социальной практики питания.