

«VERSUS» ПЕДАГОГІКИ ЯК ДИСКУРСИВНА СИТУАЦІЯ

Олександр Волков

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького***Анотації:**

Розкрито зміст заперечення в межах педагогічної взаємодії як ставлення до іншого; показано діалектичний характер виховного впливу; окреслено деякі ситуації, що виникають у процесі формування моральності; продемонстровано своєрідність суперечностей педагогічного дискурсу; з'ясовано призначення норм абсолютної етики у вихованні; визначено протилежність повсякденного й морального буття та шляхи формування моральності; виявлено залежність вихователя й вихованця, необхідність і зумовленість педагогічного примусу.

Волков Александр. «Versus» педагогика как дискурсивная ситуация

Раскрыто содержание возражения в рамках педагогического взаимодействия как отношения к другому; показан диалектический характер воспитательного воздействия; выявлены некоторые ситуации, возникающие в процессе формирования нравственности; продемонстрировано своеобразие противоречий педагогического дискурса; определено назначение норм абсолютной этики в воспитании; рассмотрена противоположность повседневного и нравственного бытия, а также пути формирования моральности; отображены зависимость воспитателя и воспитанника, необходимость и обусловленность педагогического принуждения.

Volkov Oleksandr. "Versus" of pedagogy as discursive situation

The article reveals the essence of objection within pedagogical interaction as attitude to the other; it demonstrates dialectical character of educational influence; the author points out some situations emerging in the process of morality formation; distinctness of contradictions in pedagogical discourse is demonstrated; designation of absolute ethics norms in education is defined; contrast between daily and moral being as well as ways of morality formation are studied; interdependence of educator and apprentice, necessity and determination of pedagogical compulsion are displayed.

Ключові слова:

versus, заперечення, педагогічний вплив, мораль, підкорення.

versus, возражение, педагогическое воздействие, мораль, подчинение.

versus, objection, pedagogical influence, morals, submission.

Дослідження педагогічного дискурсу є одним з перспективних напрямів у філософії освіти. Це пояснюється тим, що слово є визначальним інструментом виховання й соціальної комунікації. Ще в античності Сократ робить спробу морального вдосконалення за допомогою залучення до діалогу, в якому виявлялися абсолютні цінності і який згодом був названий сократівською маевтикою. Педагогічний діалог має багато спільного з сократівським діалогом, але з тією різницею, що відбувається в межах навчальної діяльності. Його особливість полягає в тому, що вихованець не висловлює бажання брати в ньому участь, оскільки ще не усвідомлює потреби у вдосконаленні.

Мета статті полягає в дослідженні ситуації, коли вихованець протистоїть вихователю. Ця ситуація визначається як «versus педагогіки». Отже, мистецтво вихователя в тому, щоб подолати це протистояння, не спровокувати агресію та відчуження. Йдеться про діалектику дискурсу, окремі проблемні питання якого розглядаються в дискурс-аналізі. Зауважимо, що визначальну роль у цьому напрямі дослідження відіграють праці Н. Ферклоу, де предметом вивчення є різні види соціальної практики, серед яких і педагогічна [7]. Широкі перспективи для дослідження дискурсу відкриває суб'єктивна діалектика Ж.-П. Сартра [5]. Слід також звернути увагу на аналіз діалектики іншого у філософському дискурсі О. Каменських, який виділяє три дискурсивні позиції: абсолютне

заперечення іншого, відносно заперечення іншого та інший як спотворений свій [2].

Розглянемо етимологію терміна «педагогіка», який перекладається з грецької (paidagogike) як «дітознавство». Цей термін означає того, кого ведуть, а саме – дитину, а також того, хто веде, тобто педагога, і факт ведення за допомогою дискурсивного впливу. Розглядаючи етимологію, слід звернути увагу на значення терміна «агон», який позначає «змагання», у нашому дослідженні – між учасниками педагогічного дискурсу. Наявність такого «змагання» зумовлена тим, що дитина чинить опір, оскільки прагне до самостійності. Вона не усвідомлює, що «виховання» означає «годування чимось чудовим», зокрема моральними нормами, засвоєння й дотримання яких необхідне для продуктивного існування.

Призначення вихователя можна проілюструвати платонівським міфом про печеру, зокрема епізодом про повернення бранця до в'язниці після того, як він за допомогою розуму пізнав світло істини, що його наводить у своїй статті В. Прокопенко: «Людина, яка витерпить усе, поступово звикає до світла, отримує здатність дивуватися сонцю. А далі настає кульмінаційний момент міфу: колишній в'язень, який знайшов нарешті свободу бачення істини та прекрасного, раптом спускається назад у печеру, де на нього чекає нерозуміння, глузування й навіть імовірна смерть» [4, с. 28].

Вихователь – це та людина, яка знайшла свободу, здатність бачити справжнє й прекрасне, тому присвячує себе вихованню, тобто

просвітленню розуму дітей. На цьому шляху її чекає принаймні нерозуміння, оскільки вихованці не бачать кінцевої мети, відповідно, вони не мають уявлення про мораль; їх існування повністю визначається чуттєвими переживаннями. Це і є *versus* вихованців. У загальних рисах його можна окреслити такими висловлюваннями: «Що Ви нас повчаєте? Скільки можна? Це просто нестерпно! Дайте нам спокій!» Але що це за світ? Це спокій у темряві, без світла розуму, без справжньої свободи. Однак такі моральні повчання розглядаються не тільки як обмеження свободи, а і як насильство, якого треба позбутися. Це може виявлятися в тому, що «вихованець піддає сумніву те, що прагне передати йому вихователь, і тим самим відкидає його самого» [4, с. 35].

Versus як відкидання є не тільки непорозумінням, а й становить небезпеку для вихователя, «можливо, справжню смерть». Причина цього відкидання криється в тому, що своє несправжнє існування вихованець приймає за справжнє, тому розглядає вихователя як гвалтівника, який знущається над ним. Саме тому І. Скворцов застерігає: «Присвятив себе чесноті – повинен бути завжди готовим до бою. Небезпека для вихователя не тільки в ньому, а ще більше – поза ним, у співтоваристві людей. Тут для його перемоги не досить одного розуму: проти небезпек суспільства потрібне особливе товариство; необхідно, щоб люди під прапором чесноти об'єдналися, щоб разом діяти проти спільного зла» [6, с. 94]. Мислитель має на увазі природний стан, у якому кожна людина відстоює тільки себе, що є егоїзмом. У такому стані кожен захищає свою недоторканість.

Проблема полягає в тому, що така недоторканість може бути аморальною, оскільки не передбачає підпорядкування позитивним нормам. Цей стан досить докладно передає М. Гайдеггер, розглядаючи повсякденне буття й падіння присутності. Серед феноменів буттєвого способу падіння, на думку філософа, можна виділити феномени спокуси, заспокоєння, відчуження й плутаності. Розглянемо їх детальніше. Почнемо з феномена спокуси: «Якщо проте присутність сама в чутках і публічному тлумаченні надає самій собі можливість загубитися в л ю д я х (у натовпі), підпасти під безпідставність, то цим сказано: присутність готує собі самій постійну спокусу падіння. Буття-в-світі спокусливе як таке» [8, с. 177]. Причина спокуси, очевидно, криється в потребі бути визнаним людьми, загубитися серед них і не виділятися. Така причетність спокуслива, бо дає змогу «бути безпідставним», тобто не брати до уваги моральні норми. «Загубленість у натовпі» дає змогу не дотримуватися цих норм,

забезпечує загальне схвалення своєї присутності, що дуже спокусливо. Ця спокусливість виключає протистояння, про яке говорить І. Скворцов.

Феномен «заспокоєння» можна схарактеризувати так: «Уявність людей про те, що вони підтримують «справжнє життя» й живуть ним, заспокоює присутність, для якої все складається «якнайкраще» і перед якою відчиняються всі двері. Падаюче буття-у-світі, яке спокушає самого себе, водночас є samozaspokoylivim» [8, с. 177]. Заспокоєння виникає внаслідок усвідомлення своєї причетності до людей, сподівання на те, що вони прийдуть на допомогу й позитивно оцінять вчинки, які здійснюються заради них. Феномен заспокоєності, зі свого боку, передбачає відчуження: «Досвідчена допитливість і неспокійне всезнання симулюють універсальну зрозумілість присутності. Але, по суті, залишається невизначеним і незапитаним, що ж, власне...» [8, с. 178]. Ідеться про парадокс рефлексії: причетність до людей дає змогу припустити, що вони тебе знають, але насправді це не так. Як тільки з'ясується протилежне, виникає розчарування в людях і відчуження, яке виявляється в переконанні, що «мене ніхто не може засуджувати, оскільки всі мої дії для людей».

Таке відчуження є причиною заплутування, яке можна пояснити так: «Це відчуження, що приховує від присутності її власність і можливість...» [8, с. 178]. Заплутування зумовлюється тим, що орієнтація на людей» веде до нездатності віднайти справжнє буття, тобто узгодити присутність із моральністю, усвідомлення чого, за М. Гайдеггером, призводить до «зриву». Цей зрив проявляється у відштовхуванні вихователя (*versus*), якого сприймають як такого, хто заважає «жити як люди». Такий зрив стається рано чи пізно, оскільки повсякденне існування проявляється в порожніх розмовах, повторенні чужих думок, що врешті-решт призводить до повного забуття себе, а також до того, що людина не в змозі реалізувати свої творчі можливості, які даються кожному. Наприкінці свого життя така людина, підбиваючи підсумки своєї присутності у світі, доходить висновку, що втратила себе, не змогла виконати свого призначення.

У такій ситуації йдеться про історичну свідомість, яку А. Землянський характеризує, як «специфічний продукт людської діяльності, що визначає просторово-часову організацію людини в суспільстві, надаючи можливість сформувати погляд на своє минуле та його зв'язок з теперішнім і майбутнім. Вона є однією з детермінант, що забезпечує гармонізацію, інтеграцію та зв'язок з теперішнім

і майбутнім» [1, с. 40]. Проблема в тім, що ця «детермінанта» не завжди така міцна, щоб забезпечити цей зв'язок, унаслідок чого подібний погляд є проявом повсякденного буття, для якого характерно забуття моралі. Ж.-П. Сартр із цього приводу зазначав: «Ці проекти ставлять мене в прямий зв'язок зі свободою іншого. Саме в цьому аспекті любов є конфлікт. І справді, ми з'ясували, що свобода іншого – це основа мого буття. Але саме тому, що я існую завдяки свободі іншого, я ніби нічим не забезпечений, я перебуваю під загрозою цієї свободи; вона захоплює моє буття й змушує мене бути, вона наділяє мене...» [5, с. 210]. Вона (свобода іншого) змушує мене ставитися до іншого з любов'ю, яка містить конфлікт, але при цьому інший ніколи не буде «втіленням зла», оскільки від нього залежить моя свобода. Цінність іншого полягає в тому, що «змушує мене бути», тобто показує мене мені самому, й тоді відмова від його свідчення стає свідченням несправжності моєї присутності.

У педагогічному дискурсі відносини між вихованцем і вихователем можна розглядати як взаємодію суб'єкта та іншого, що передбачає взаємний вплив і, відповідно, прагнення підпорядкувати/звільнитися. У ставленні до іншого Ж.-П. Сартр наголошує на моменті підпорядкування як основному, а протилежне розглядає як «...буття-для-іншого у формі володіння» [5, с. 207]. Таку взаємодію допомагає зрозуміти сартрівське трактування первинного ставлення до іншого: «Те, що справедливо стосовно мене, справедливо й щодо іншого. Доки я намагаюся звільнитися з лещат іншого, інший намагається звільнитися з моєї хватки; доки я намагаюся підпорядкувати іншого, інший намагається підпорядкувати мене» [там само]. Такий характер відносин стає причиною виникнення конфлікту, який розглядається Ж.-П. Сартром як «...споконвічний сенс буття-для-іншого» [там само]. Наголосимо, що буття-для-іншого водночас є буттям-для-себе, оскільки в ньому виявляється прагнення до володіння. Залежність від іншого пояснюється так: «Інший володіє таємницею: таємницею того, що я є» [там само]. Тому є потреба вивідати цю таємницю, оскільки від цього залежить повнота самореалізації. Є потреба прояснити свою присутність, з'ясувати, як саме я існую.

Однак розкриття цієї таємниці передбачає не тільки знання того, що думає про себе інший, а й власне відношення до моральних норм. Невипадково у творі Платона «Алківіад II» Ктескіп говорить: «Я і сам готовий, Сократе, явити себе гостям – нехай вони, якщо цього хочуть, здирають з мене шкуру ще несамовітше, аби ця шкура не виявилася в мене згодом

порожнім мішком, як шкура Марсія, а сповнилася б чеснот» [3, с. 175]. У виразі «з мене здирають шкуру» криється спроба володіння з боку іншого. Інакше кажучи, Сократ звертає увагу на наявність конфліктних відносин, про які йдеться й у Ж.-П. Сартра, що твердить: інший – це «викрадач мого буття» [5, с. 207]. Який же з цього висновок? Ж.-П. Сартр формулює його так: «...я відповідальний за моє буття-для-іншого, але я не його основа; воно постає для мене, отже, у формі випадкового даного, за яке я все-таки відповідаю, й інший засновує моє буття, оскільки воно проявляється у формі «є», проте він за нього не відповідає, хоча й заснував його цілком вільно, у власній трансцендентності й через неї» [5, с. 207–208].

Цілком «бути відповідальним» може лише вихователь, на якого покладається обов'язок «сповнювати чеснотою». Він несе відповідальність, оскільки «створює з власної волі». Як зазначалося вище, проблема полягає в тому, що далеко не кожен вихованець приходить, як Ктескіп, щоб «сповнитися чеснотою», оскільки він ще не має прагнення до досконалості, у нього не сформувалася ще повноцінна рефлексія, бракує критичного ставлення до себе й, відповідно, здатності розрізняти добро і зло. І. Скворцов наголошує на необхідності формування моральних уявлень, зауважуючи, що «для того, аби чийсь дії отримали моральну оцінку, потрібно, щоб їх виконавець діяв самостійно, відповідно до своїх уявлень, а не наvertався до них зовнішньою силою, як машина, або спонукався одним сліпим інстинктом, як тварина нерозумна» [6, с. 126]. Мислитель звертає увагу на те, що часто людина «керується сліпими інстинктами» або примусом з боку іншого, а таке «примушування» не можна вважати проявом вільної волі. Оскільки немає правильного уявлення про добро, таким вважається те, що приносить задоволення. З огляду на це, основне завдання вихователя, на думку І. Скворцова, полягає у формуванні вільної волі. Причинами, що перешкоджають цьому процесу, є: 1) чуттєві схильності й пристрасті всередині нас; 2) зовнішні обставини, 3) промисел і світоправління Боже; 4) наша згубна схильність до дій чуттєвих і корисливих [6, с. 127–128]. Отже, здебільшого перешкоди на шляху до здобуття вільної волі є суб'єктивними. Відповідно, вихователь – це той, хто має цю волю, а вихованець – той, хто її не має, але повинен знайти. І. Скворцов зауважує, що для здобуття такої волі недостатньо дотримуватися принципів кантівської формальної етики [6, с. 139], а необхідні: 1) богопізнання; 2) любов до Бога й ближнього [6, с. 145]. Крім того, на думку філософа, вищий ступінь

моральності – це коли «люблять добро заради добра», тоді як нижчий ступінь морального дна є нижчим ступенем егоїзму [6, с. 146–147].

Щоб зрозуміти, як здобути свободу волі, звернемося до сартрівського трактування свободи: «Ця річ – моє буття, є для мене моїм буттям, але здалеку, як їжа для Гантала; я хочу простягнути руку, щоб схопити його й поставити в основу моєї власної волі» [5, с. 208]. Підкреслимо, що «моє буття» постає для мене здалеку, і необхідно схопити його й «поставити» в основу моєї власної волі. Як бачимо, на перший план Ж.-П. Сартр ставить не свободу, а бажання володіти своїм буттям. Він вважає, що людина споконвіку наділена свободою, проблема полягає лише в тому, щоб оволодіти своїм буттям, «...але це неможливо уявити собі інакше, як шляхом привласнення мною свободи іншого, інакше кажучи – поглинанням його» [5, с. 208]. Цей спосіб підведення до буття можна спостерігати й у педагогічному процесі, наприклад, коли вихователь намагається «привласнити» свободу вихованця, який всліяко чинить опір обмеженням. Він не усвідомлює, що коли не піде за вихователем до моральності, то обере шлях, сповнений небезпек, який може призвести до скоєння негідних вчинків. Їх може спровокувати випадковий інший, який може образити й принизити. І тільки зазнавши вдосталь поневірянь, такий вихованець «відасть» своє буття вихователю, який приведе його до моральності.

Звичайно, відданість педагога має свої межі, тому слід погодитися з Ж.-П. Сартром, який твердить: «Бути в собі іншим – ідеал, до якого завжди прагне цей інший...» [5, с. 209]. «Інший» – це вихователь, який поруч, «під рукою», точніше – вихованець опиняється під його рукою. Проблема лише в тому, що скопіювати вихователя неможливо, оскільки можна бути тільки самим собою. Усвідомлення цього стає причиною переживання самотності вихованцем. Цей стан долається тоді, коли інший виявить щодо нього турботу, яка є важливою, і якщо її немає, то обмеження волі розглядається як прояв зла. Зокрема, в цьому контексті обмеження з боку педагога є проявом насильства, і тоді у вихованця виникає бажання не підкорятися. Таке розуміння свободи можна спостерігати, коли ще не сформовані моральні уявлення й потреба наслідувати їх, але воно змінюється після жорстоких уроків життя. Таким чином, у будь-якому разі свобода реалізується через свою протилежність, тобто через залежність, яка виявляється у формі підпорядкування, незважаючи на те, що «я виборюю собі буття, яке, власне, уже є» [5, с. 208]. Це відвоювання є нічим іншим, як протиставленням себе іншому

за допомогою негачії, що приховує небезпеку присвоєння свободи злу, зважаючи на те, що: «...Немає жодних відношень внутрішньої негачивності між негачією, завдяки якій інший робиться іншим щодо мене, і негачією, завдяки якій я стаю іншим для іншого» [5, с. 203].

Звичайно, варто погодитися з Ж.-П. Сартром, що «єдність з іншим фактично неможлива» [5, с. 209]. Але це не означає недосяжності морального ідеалу за допомогою його присвоєння ззовні через відвойовування себе, навіть більше, неможливість досягнення ідеалу в контексті онтологічного обґрунтування свободи, зокрема й щодо Бога. П. Гуревич – коментатор праці Ж.-П. Сартра «Буття та ніщо» – зауважує, що, напевно, Сартр має на увазі протилежне, що не зовсім виправдано [5, с. 531]. Але він обґрунтовує за допомогою абсолютизації випадковість ставлення до іншого. Це необхідно, якщо не передбачається турбота про іншого.

Варто пам'ятати, що інституціалізація виховання полягає в тому, що вихователь має нести відповідальність. Завдяки їй, невизначеність щодо іншого усувається. Питання тільки в її якості та рівні відповідальності вихователя. Безумовно, виявити її своєрідність на формальному рівні неможливо, а отже, Ж.-П. Сартр, безперечно, правий. Але підкреслимо, що він не звертається до змістовного боку свідомості, розглядаючи себе та іншого. Тим самим його можна вважати послідовником І. Канта. Але як тільки руйнуються ілюзії кантівського формалізму, то неможливо подолати випадковість у ставленні до іншого, як і в сартрівській діалектиці: «Єдність з іншим фактично неможлива» [5, с. 209]. Її недосяжність пояснюється тим, що завжди буде наявний *versus*, що виникає внаслідок потреби відвойовувати своє буття. Але навіть у цьому поглинанні так чи інакше можна спостерігати наближення до іншого, оскільки очевидна потреба асимілювати іншого, привласнити собі, зробити залежним. Найлегший шлях у вихованні – це усунути свободу іншого, повністю контролювати його самостійність, що призведе до втрати ним свого буття.

Залежність іншого в педагогічному процесі дійсно необхідна, але при цьому у вихованця не повинна бути зруйнована потреба «відвойовувати собі буття», іншими словами, не повинна бути знищена потреба залишатися самим собою, що допоможе вистояти навіть у складних ситуаціях, не піддатися спокусам, не відступити. Якщо ж це станеться, то зруйнується самостояння, що спровокує агресивність або відчуття безвиході. Педагогічна взаємодія передбачає поглинання іншого, що може призвести до його затвердження. Це

діалектичне протиріччя розв'язується таким чином, що інший здобуває повноту свого буття. Тільки тоді відкриваються можливості бути собою. Цінність виховання визначається тим, що потенції дитини, в аристотелевім розумінні, можуть бути реалізовані за допомогою запозичень в іншого. Таку зацікавленість іншим можна пояснити з позиції Ж.-П. Сартра: «...я хочу ввібрати в себе цього конкретного іншого як абсолютну реальність, у його інакшості» [5, с. 208]. У вихователі справді вбачають предмет запозичення, чим, власне, зумовлюються слухняність та підкорення і, як наслідок, часткова відмова від своєї свободи. І лише згодом, коли в такому підкоренні не буде необхідності, зародиться самостійність. Звичайно, є небезпека, що замість свободи постане залежність, оскільки вихованець звик, що його буття суворо контролюється. Така втрата самого себе воістину трагічна, адже вихованець не здатний відвойовувати своє буття, бо звик підкорятися.

Отже, виховання як спосіб вести за собою – це балансування на вістрі свободи й залежності, навіть більше, їх поєднання й збіг – у нерозривній єдності, яку можна позначити як свободу в залежності, або залежність у свободі. Потрібно

давати вихованцю шанс «відвойовувати своє буття» (за Сартром), тобто дозволяти бути вільним тією мірою, щоб він не забував своє буття, але залишався залежним від моралі. Цю свободу можна назвати гегелівською або усвідомленою необхідністю, або ж свободою творчості (за Бердяєвим). Така амбівалентність свободи й залежності є константою в педагогічній взаємодії. Саме з її допомогою цілком можна подолати випадковість відносин з іншим. Підкреслимо, що у вихованні випадковість відносин становить значну небезпеку, як і припущення, що «ідеал недосяжний». Моральний ідеал, за Платоном, усвідомлюється розумом. Моральність постійно наявна на горизонті присутності й тим самим впорядковує її. Вона переживається й сприймається як належне (за Кантом – формально, за Скворцовим – змістовно). Моральність, як світло, усвідомлюється вихователем, тому він бере на себе обов'язок її поширювати.

Предметом наших подальших досліджень стане з'ясування того, як саме моральність може формуватися в умовах неації.

Список використаних джерел

1. Землянський А. М. Исторична свідомість як детермінанта гармонізації розвитку студентської молоді в полікультурному суспільстві / А. М. Землянський // *Versus*. — 2014. — № 2. — С. 39—44.
2. Каменских А. А. Диалектика иного в религиозно-философском дискурсе поздней античности (Игры с «Парменидом») [Электронный ресурс] / А. А. Каменский. — Режим доступа : <http://www.nsu.ru/classics/bibliotheca/Kamenski.pdf> (12. 10. 2015).
3. Платон. Собрание сочинений: в 4 т. / Платон. — М. : Мысль, 1990. — Т. 1. — 860 с.
4. Прокопенко В. В. Платонівський міф про печеру й дискурс навколо нього / В. В. Прокопенко // *Versus*. — 2014. — № 2. — С. 28—32.
5. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Ж.-П. Сартр. — М. : Республика, 2000. — 639 с.
6. Скворцов И. М. Сочинения: в 2 томах / И. М. Скворцов / ред. Мозговая Н. Г., Волков А. Г., авт.вступ.ст. Кравченко Ю. Н. — Киев : НПУ им. М.П. Драгоманова; Мелитополь : МГПУ им. Б. Хмельницкого, 2014. — Т. 1. — 340 с. — (Серия «Антология украинской мысли»).
7. Фэрклоу Н. Диалектика дискурса [Электронный ресурс] / Н. Фэрклоу. — Режим доступа : <http://www.discourseanalysis.org/ada1/st9.shtml> (12.10.2015).
8. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер. — Харьков : Фолио, 2003. — 503 с.

References

1. Zemlians'kyi, A. M. (2014). Historical conscience as a harmonization determinant of student youth development in multicultural society. *Versus*, 2, 39—44. [in Ukrainian]
2. Kamenskikh, A. A. (2015). *Dialectics of the other in religious and philosophical discourse of late antiquity (Games with "Parmenides")*. Retrieved from : <http://www.nsu.ru/classics/bibliotheca/Kamenski.pdf> [in Russian]
3. Plato (1990). *Collected works : in 4 vol. Vol. 1*. Moscow : Mysl'. [in Russian]
4. Prokopenko, V. V. (2014). Plato's myth on the cave and discourse about it. *Versus*, 2, 28—32. [in Ukrainian]
5. Sartre, J.-P. (2000). *Being and nothingness : Experience of phenomenological ontology*. Moscow : Respublika. [in Russian]
6. Skvortsov, I. M. (2014). *Oeuvre : in 2 vol. Ed. by N. H. Mozhova, A. H. Volkov*. Kiev : National Pedagogical Dragomanov University; Melitopol : MSPU named after B. Khmelnytsky. Vol. 1. [in Russian]
7. Fairclough, N. (2015). *Dialectics of discourse*. Retrieved from : <http://www.discourseanalysis.org/ada1/st9.shtml> [in Russian]
8. Heidegger, M. (2003). *Being and Time*. Kharkov : Folio. [in Russian]

Відомості про автора:

Волков Олександр Григорович

alex_seng@list.ru

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

doi: 10.7905/vers.v1i5.1115

Надійшла до редакції: 11.09.2015 р.

Прийнята до друку: 29.09.2015 р.

Information about the author:

Volkov Oleksandr Hryhorovych

alex_seng@list.ru

Melitopol Bohdan Khmelnytsky State
Pedagogical University,
20 Lenin Street, Melitopol, Zaporizhia region,
72312, Ukraine

doi: 10.7905/vers.v1i5.1115

Received at the editorial office: 11.09.2015.

Accepted for publishing: 29.09.2015.