

КОМУНІКАТИВНА ДИДАКТИКА В ДІАЛОГІЧНІЙ ЦАРИНІ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ: СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД

Денис Александров

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

У статті з філософської точки зору надається стислий аналіз переваг комунікативної дидактики. Автор звертається до концепції «діалогу згоди» М. Бахтіна, ідеям агональної комунікації, концепції комунікації Н. Лумана для пошуку найбільш ефективних способів діалогічного сенсотворення при вивченні суспільствознавчих дисциплін у вищій школі. Конвергентність і антиавторитарність, пріоритет розуміння над знанням, комунікації над інформацією, ментальної внутрішньої мови над предметним нарративом розглядається як перспективний напрямок у сучасній філософії освіти.

Ключові слова: філософія діалогу, смислотворення, комунікативна дидактика, агональна комунікація, інтенціональність освіти.

Александров Денис. Коммуникативная дидактика в диалогическом измерении философии образования: современный взгляд

В статье с философской точки зрения дается краткий анализ преимуществ коммуникативной дидактики. Автор обращается к концепции «диалога согласия» М. Бахтина, идеям агональной коммуникации, концепции коммуникации Н. Лумана для поиска более эффективных способов диалогического смыслообразования при изучении обществоведческих дисциплин в высшей школе. Конвергентность и антиавторитарность, приоритет понимания над знанием, коммуникации над информацией, ментального внутреннего языка перед предметным нарративом рассматривается как перспективное направление в современной философии образования.

Ключевые слова: философия диалога, смыслообразование, коммуникативная дидактика, агональная коммуникация, интенциональность образования.

Aleksandrov Denis. Communicative didactics in dialogic field of philosophy of education: modern view

A brief analysis of the communicative didactics characteristic features is given from a philosophical point of view. The author turns to the concept of M. Bakhtin's «dialogue of consent», the ideas of agonal communication, the concept of N. Luman's communication for the search of more effective ways of diatization in the social science disciplines study in higher education. Convergence and anti-authoritarianism, the priority of understanding before knowledge, the priority of communication before information, the priority of the mental language of inner speech before borrowed for the student objective narration is considered as a promising direction in the modern educational philosophy.

The attempt of methodological backgrounding of communicative didactics realization mechanism is given. Basic attention of author is concentrated on the exposure of theoretical positions which stipulate conceptualness, system of the existent going near forming of sense understanding as a result agonal communications, on finding out of essence aspects which are in basis of this phenomenon.

Personality and professional self-determination in the context of sense communicative forming is not taken to student's position in the educational system, but on the contrary seen as a process and result of relations between the different actors of educational space, which reproduce and renew sociocultural practices in the aspirations and interests.

As personality with aims, necessities, and accumulated mental systems creates a reviewer educational environment actually, oriented on present possibilities, the active «doing» as synthesis of necessity and potencies of development comes forward the trigger mechanism of self-determination processes.

Key words: philosophy of dialogue, semantic formation, communicative didactics, temporality, agonal communication, intentional education.

Концепція комунікативної дидактики як ідейна спадщина філософії освіти кінця ХХ – початку ХХІ ст. має за мету подолання штучної межі між наочним змістом освіти і сучасними способами її трансляції. Філософська рефлексія наочного змісту освіти як нарративу або квазінарративу дозволяє збудувати антиавторитарні стратегії навчання, що відповідають все більш вимогливим стандартам вищої школи та ідеям громадянського суспільства. Проте як і раніше викладання в принципі своєму залишається авторитарним, оскільки передбачає розділення вступаючих в діалогічну комунікацію на викладача, що володіє знанням, і студентів, що прагнуть отримати його. Тому у сфері освіти склались такі міцні багатовікові традиції

авторитарної культури, що являє собою монологічну «культуру згоди», інтенційно спрямовану як затверджував М. Бахтін «до злиття голосів і правд в єдину безособову правду» [1, с. 161]. В свою чергу, громадянське суспільство в принципі своєму є конвергентним, антиавторитарним. Воно потребує якісно нових систем освіти, здатних долати позначену суперечність між ієрархічністю дидактичних рольових стосунків і рівністю можливостей кожного в громадянському вимірі.

Органічною частиною сучасного громадянського суспільства за останні роки стала практика комунікативної дидактики, що активно проявляється в розробці антиавторитарних стратегій з філософії діалогізму (М. Бахтін,

М. Бубер, Г. Гадамер, Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Гюсси, Ф. Енбер та ін.), а також надбання соціології та соціальної психології, що спирається на досягнення в галузі комунікації та сенсотворення (Ю. Хабермас, Н. Луман, Ж. Нюттен, Ж. Піаже, В. Франкл, В. Штерн). У цій науковій перспективі принципове методологічне значення дослідником надається бахтинській концепції «діалогу згоди» та філософському аналізу системи агональної комунікації.

Для М. Бахтіна саме згода виступає «останньою метою всякої діалогічності», воно є «взаємне твердження два і безліч «я», два і безліч нескінченостей як рівноправних» [2, с. 70-71]. Діалогізоване мислення такого типу є мислення розімкнене, завжди передбачає відповідь (на чийсь вже висловлену думку) і відповідальне (перед чийсь думкою, що ще остаточно не кристалізувалась). Це феномен історично пізнішого ментального новоутворення: культури конвергентної свідомості (філософія «соборності» В. Соловйова, «феномен людини» П. Тейяра де Шардена, тощо).

Спираючись на ці ідеї, практика комунікативної дидактики вбачає в навчальному процесі взаємодію трьох ключових моментів: знання, досвіду та розуміння. Те, що зазвичай іменується знаннями, отриманими в процесі навчання, є так би мовити володіння «спеціальною мовою», оскільки всяка предметна галузь пізнання виробляє свою власну мову. Таке знання деколи не має нічого спільного з духовним досвідом особи, що навчається; воно відірване від розуміння (сенсотворення), залишається інтелектуальним баластом. Те, що прийнято іменувати духовним або екзистенціальним досвідом, є теж мова особливого гатунку – це прояв «внутрішньої мови» (у тлумаченні Л. Виготського). Нарешті, розуміння є сенсотворчим механізмом «інтеріоризації» як перекладу знання із загально комунікативної «зовнішньої» мови на чисто ментальну, внутрішню мову особистості.

Зазвичай авторитарна дидактика зводить заняття у вищій школі до ритуалу передачі інформації від однієї відособленої своєю роллю свідомості до іншої такої ж відособленої свідомості, не прагнучи перетворити процес на повноцінну комунікативну подію конвергентної взаємодії. Тут за мету навчання ставиться інформування студентів, а комунікативні процеси повідомлення і отримання інформації мисляться лише засобом. Тим часом повідомити і, відповідно, репродукувати можна тільки знаки, в кращому разі – значення знаків, але не сенси. Адже сенс потрібно актуалізувати, проте «актуальний сенс належить не одному сенсу, а тільки двом сенсам, що зустрілися і

стикнулися» [3, с. 350]. Феномен сенсотворення як невід'ємна складова свідомості вказує на початкову комунікативність людської духовності як «сумісного знання», оскільки самотня людська свідомість в принципі є неможливою.

Аудиторні заняття у вищій школі може кваліфікуватись як повноцінну комунікативну подію лише у разі виникнення актуального загального сенсу, тобто «діалогічної згоди» при «зустрічі та зіткненні» двох неототожнених стратегій сенсотворення: інтеріорізуючої наочно-смысловий зміст свідомості. Сутність дидактичного зв'язку між особами студента і викладача тут полягає не в рольовій залежності один від одного, а в альтернативній різноскерованості та несумісності позицій, що мусять бути приведеними до конвергенції.

Інноваційна комунікативна дидактика ставить за мету навчання у вищій школі саме духовний досвід наочно орієнтованого сенсотворчого спілкування, відводячи повідомленню інформації як такому роль лише дидактичного засобу навчання.

Комунікативна дидактика виходить з фундаментальної суперечності незлитості і нероздільності вступаючих в діалогічну взаємодію свідомостей. З одного боку, інтенціональний образ, так би мовити «гештальт» навчальної дисципліни, що складається в свідомості студентів, не збігається і принципово не може збігатися з гештальтом тієї ж дисципліни в свідомості викладача. З іншого боку, «діалогічні стосунки припускають спільність предмету інтенції, її скерованості» [3, с. 328]. Продуктивний шлях подолання цієї суперечності полягає у кардинальній зміні стратегічної мети навчання: на зміну повідомленню знання в готових фактологічних (авторитетних) формах має прийти формування у студентів історичної, соціальної, біологічної, політичної культури мислення.

Сутність цього повороту «полягає в тому, щоб предметне середовище, що впливає механічно на особу, змусити «заговорити», тобто розкрити в ній «потенційне слово» і «тон», перетворити її на смысловий контекст мислячої свідомості. Інакше кажучи, аудиторні заняття слід реорганізувати як контекст розуміння (тобто процес перекладу мовою внутрішньої мови), де сама навчальна дисципліна, її викладач та внутрішня мова студентів знайшли би свої власні незлиті і в той же час нероздільні точки перетину. Цей мінімальний контекст розуміння має також неминуче розширюватись сенсотворчими позиціями інших одногрупників.

У здійсненні сформульованої освітньої стратегії фундаментального значення набуває аналогія комунікативної події лекції або семінару з комунікативною подією художнього твору, де

присутні, згідно М. Бахтіну, виявляються як «я у формі іншого» та «інший у формі я» [3, с. 319]. В цьому світлі викладач вищої школи стає не тільки автором, але й актором свого навчального заняття. Кажучи мовою М. Бахтіна, він має стати іншим по відношенню до себе самого, поглянути на себе очима іншого, щоб сформувані в свідомості студента образ, адекватний предмету та своїй стратегічній меті. Для цього йому в свою чергу необхідно побачити в кожному студенті сенсопороджуючу таємницю людського «я» перед образом викладача.

Виходячи із завдання побудови конвергентності вищої освіти до ідей громадянського суспільства в Україні, особливої гостроти та актуальності набуває переорієнтація гуманітарної освіти на таку, що безпосередньо формує ціннісні орієнтири особи. Ключова роль тут належить суспільствознавчим дисциплінам. Надзвичайна значущість останніх у формуванні особистої та суспільної свідомості належить до найбільш фундаментальних традиційних особливостей національної культури. До того ж викладання суспільствознавчих дисциплін, що побудоване на основах філософії, історії, етики та комунікативної дидактики, несе в собі могутній потенціал набуття конвергентної свідомості [4, с. 52].

Значні дидактичні переваги можуть бути пов'язані також з введенням в систему вищої освіти таких дисциплін, як соціально-політичний аналіз (за спеціальною програмою розвитку культури політичного мислення) і ораторське мистецтво (як курс, що формує не «красномовство», а перш за все культуру агональної комунікації). Агональна комунікація в цьому випадку є темою та кодом генералізації, тобто охоплює цілий простір культури, який сучасний науковий істеблїшмент називає «агональною культурою».

Слід зазначити, що процеси освітнього сенсотворення за останні роки все більше виявляється як безпосередня реакція освітньої системи на нормативні вторгнення, зовнішні вимоги, збільшення можливостей комунікації. І якраз тут в агональному культурному кодї розкривається сила, що скерована на консолідацію навколо ціннісного ядра, утворюється нова конструкція, всі функції якої пов'язані з виживанням в екстремальних умовах. У діалогічному вимірюванні філософії освіти агональна комунікація корисна актуалізацією контакту між світами «природа і суспільство», «свій і чужий», «вищий і нижчий», «живий і мертвий», «сакральний і профанний», як міжкультурна комунікація, або комунікація, що здійснюється на межі культури.

З культурологічної точки зору, кожного разу, коли відбувається актуалізація діалогічного контакту між позначеними світами, агональність виступає основним засобом комунікації. Як свідчить історичний досвід, тематизація комунікацій, виникаючи в зрізі «тут-і-зараз», охоплює декілька поколінь, формуючи когорту учасників агональної події. Виниклі теми фіксуються в комунікативній пам'яті, а оскільки комунікативна пам'ять конденсує весь цей досвід, то ті події або явища, речі і місця, які були пов'язані з агонем, оформляються в нарративну конструкцію і переходять в реєстр історичної пам'яті.

У площині комунікативної дидактики сенси утворюються як результати рекурсивної діяльності і в той же час самі виступають джерелом цієї діяльності. В результаті діалогізації сенси актуалізуються в певних знакових системах, але сенс сам по собі вимагає «до-себе-звернення» і лише тоді він може визначитись як сенс. Це звернення пов'язане з відмінністю «сенс – безглузде», і, отже, подібна операція робить сенс осмисленим, породжує ще один сенс.

Згідно Н. Луману, системи здійснюють свої операції як операції спостереження, які роблять можливим завдяки сенсотворенню відрізнити саму систему від навколишнього її світу, – і це не дивлячись на те, що комунікації можуть здійснюватися лише в межах системи [5, с. 127]. Іншими словами, вони розрізняють самореференцію та інореференцію. З абстрактної точки зору, мова йде про «повторний вхід» деякої відмінності в те, що було з її допомогою відрізненим. У цих механізмах, що здійснюють відмінності, полягає підстава побудови сенсу, яка може визначитися саме як результат повторного осмислення.

Діалогізуюча свідомість не виходить за межі власної свідомості, вона як аутопоетична система породжує сенси, причому прикордонне положення соціального визначає просторові координати: розрізнення «природного – соціального» слугує початком відліку. При цьому не природа, а прикордонність, тобто простір розрізнення є потенційним полем, що породжує сенси. У цьому полі відбувається їх селекція, тоді як сама потенція знаходиться прихованою в розрізненні, яку свідомість, за Н. Луманом, не усвідомлює в той «момент коли».

У цьому розрізненні ми стикаємося з істиною буття, де буття, будучи єдиним, всеосяжним, через комунікаційні системи прочиняється перед свідомістю як світло, прояснення, або як одкровення. З рештою, процес розрізнення розрізень утворюють комунікативні сенси шляхом повторних і багатократних рекурсій. Комунікативний рух, що розуміється як потік,

поле, є вловимим тільки в одному зрізі часу, в ситуації «тут-і-зараз», коли він здійснює його від минулого до майбутнього [6, с. 34].

За допомогою сенсотворчої діалогізації ми торкаємось фундаментальних підстав освіти як певної смислової, системної єдності, впорядкованої в мовних формах, але схильної до руху і флуктуацій. Ми виявляємо, як в цьому розрізненні народжуються комунікативні знакові системи. Галузь розрізнення припускає, що між соціальною (або психічною) системою і зовнішнім для неї світом існує прикордонний простір. Її положення є проміжним, а невизначеність межі породжує все нові і нові сенси. Сенси оформляються в символи і знаки, вони так би мовити стають трансцендентними. Ми стикаємось з певною заздалегідь існуючою селекцією, ентропією, весь час відсікаючою та додаючою до комунікативного нарративу нові лакуни, які заповнюються інтерпретаціями.

Ця прикордонна територія є агональною за своєю сутністю, оскільки саме тут на глибинному рівні відбувається становлення, збереження, перевірка нового. Сенси, що пройшли перевірку часом, закріплюються мнемонічними механізмами, які служать для навчання діяльності, подальшої орієнтації в наочному світі [7, с. 9]. Межа, яку визначає розрізнення, містить парадокс відомий ще з часів античності (де знаходиться межа між межею і тим, що від неї відмежоване?), який включає процес породження однією відмінністю іншої відмінності. Н. Луман, ґрунтуючись на цьому парадоксі, вважає відмінність розрізнень процесом породження реальності, де межа у тому числі і комунікативна виявляється засобом конструювання об'єктів, де реальністю визнаються самі межі, а різні сторони вважаються артефактами розрізнення.

Згідно М. Буберу, акцент на діалогічній і комунікативній природі системи також стає можливим за допомогою звернення до категорії розрізнення – категорії «поміж», що розуміється як сфера міжособового. «Поміж» – це «не допоміжна конструкція, але дійсне місце і носій міжлюдської події» [8, с. 54]. Тому можливості діалогізації не обмежуються, за М. Бубером, сферою стосунків Я і Ти, проте активно переносяться на різні сфери суспільного життя в цілому, і на освіту зокрема.

При всьому неблагополуччі в сфері суспільствознавчої освіти дисципліни саме цього циклу найбільш пристосовані за своїми предметами для втілення принципів комунікативної дидактики. Це пов'язано з особливостями тлумачення соціального нарративу, що не тільки передбачає, але і вимагає багатоманітності інтерпретацій. Однак, як свідчить досвід, ставлення до суспільствознавчих дисциплін на практиці є абсолютно іншим. Те, що є

звичним, визнається очевидним. Ототожнення соціально-історичного, соціально-політичного або етичного факту і повідомлення про нього призводить до виникнення парадоксальної ситуації: розуміння заміняється пізнаванням і запам'ятовуванням фактів з підручників і посібників.

З чималого набору комунікативних стратегій сучасні підручники вищої школи в більшості своїй культивують лише одну стратегію – засвоєння і запам'ятовування. Навчальні заняття з багатьох суспільствознавчих дисциплін нажалі ще не можуть перетворитися на комунікативну подію сенсотворення вже тому, що наочний зміст представлений площиною анонімного (у сенсі орієнтації на студента «взагалі» і безпомилкової теорії фактів) і тому безвідповідального дискурсу. Відповідно викладач вищої школи втрачає можливість стати ані автором, ані актором свого заняття доти, поки нормативно буде керуватись лише матеріалом підручників та навчальних посібників.

Реальна комунікативна дидактика в суспільствознавчих дисциплінах могла би виникнути тільки за умови, коли між студентами і викладачем, з одного боку, і предметами, що вивчаються, з іншою, з'явився авторський конструкт – документальний пакет матеріалів, що нагадує засіб комунікації, або функціонує як твір. При цьому для побудови дійсно рівноправної комунікації у педагога не повинно бути ніяких переваг щодо цього конструкта – подібно до того, як це буває з художнім твором (в інтерпретації О. Потебні): «...засобами слова не можна передати іншому свої думки, а можна тільки збудити в ньому його власну думку... Суть, сила такого твору не в тому, що розумів під ним автор, а в тому, як воно діє на читача» [7, с. 181].

Дидактична демаркація, що помилково встановлюється між викладачем і студентами має бути зведена до мінімуму так, щоб з одного боку аутопоетичної системи виявляється так би мовити «документ», а з іншого – студенти і викладач, що обмінюються своїми версіями-інтерпретаціями. Такого роду «документ» – це не тільки потенційний зрівнювач всіх учасників діалогізації в їх праві на свою версію подій, але й організатор комунікації, що задає всі необхідні умови для реального сенсотворення. Зрозуміло, що це аж ніяк не означає приниження ролі педагога в навчальній комунікації. Досвід свідчить про недостатність одних тільки штучних умов для повноцінної комунікативної взаємодії. Без постійної фіксації педагогом предметних сенсів, що актуалізуються, а також студентських зусиль з їх інтеріоризації та виникаючих в їх репліках нових сенсів, навчальний діалог і рух до

конвергентних значень зазвичай зводиться нанівець [8, с. 34].

Концепція комунікативної дидактики передбачає, по-перше, набуття студентами авторської позиції щодо тих процесів, явищ і фактів, які вони вивчають. Адаже стимулювання студентського авторства – це не методичний прийом, а реальна дія, що дозволяє знімати відчуження від процесу навчання в суспільствознавчих дисциплінах, інтеріоризуючи їх предметний зміст.

По-друге, показником високого рівня спеціальних компетенцій в суспільствознавчих дисциплінах може стати здатність студентів описувати одну і ту ж подію з різних точок зору й різними жанрово-стильовими системами, а також здатністю проводити неочевидні і нетривіальні паралелі між подіями, будь то подія у власному сенсі слова або комплекс подій.

По-третє, поєднання в одній площині аналізу різних «віддалених» предметних фактів, подій й процесів – це не що інше як вибудовування контексту їх розуміння, що прозора вказує на осягнення студентами конвергентного мислення.

При цьому виникає питання, як слід перебудувати зміст суспільствознавчої освіти, щоб максимально реалізувати її комунікативну природу, враховуючи при цьому соціальні, етичні й вікові інтереси студентства? Згідно концепції комунікативної дидактики предметом діалогізацій повинні стати універсалії та полісемантичні категорії, на кшталт історії людського духу (ідей, віри, ментальностей, культур, влади, прекрасного, тощо), та їх контекстуальний аналіз як еволюції модусів свідомості. На цьому завершальному етапі повинні систематизуватись всі засвоєні раніше знання і розуміння соціокультурних процесів, виявляти глибинні трансполітичні, транскультурні відносини, визначатись шляхи альтернативного соціального розвитку [9, с. 168].

При цьому така комунікативна дидактика потребує власної мови, власної символізації:

складні просторово-часові процеси вимагають для свого опису континуальних метафор. Пізнання осіб, подій, процесів потребує мови сингулярних висловів й риторики дискретного опису. Така схема тільки на перший погляд віддалено нагадує прийняту практику фактологічного опису в підручниках, коли спочатку надається нарис умов, потім соціально-економічна характеристика й, нарешті, соціально-політичні реалії. Річ у тому, що ці різноманітні за своїм предметом факти з підручників надаються переважно з однієї позиції і виконані зазвичай однією мовою. В цих фактах недостатньо агональності, внутрішньої напруги, комунікативного конфлікту.

Комунікативна дидактика пропонує надання академічного знання як взаємодії декількох наративів, тоді як навчально-виховний процес розуміється як певна риторична поведінка, що поєднує зовнішню комунікацію з автокомунікативними процесами, внаслідок чого предметні сенси стають внутрішніми сенсами студентства. Отже, пріоритетами комунікативної дидактики є: 1) пріоритет комунікації над інформацією; 2) пріоритет розуміння над знанням; 3) пріоритет ментальної, внутрішньої мови над зовнішнім для студентів предметним наративом.

Таким чином, суб'єкт освітнього процесу, що користується в своєму навчанні перевагами комунікативної дидактики, являє собою особу, в арсеналі якої є достатньо широке коло ментальних стратегій розуміння і комунікативних стратегій інтерсуб'єктивної взаємодії, що забезпечує йому високу адаптивність до швидкоплинної соціокультурної ситуації й толерантність у відносинах з іншими суб'єктами. Оскільки громадянському суспільству необхідні самостійно мислячі особи, які самовизначаються з переважанням конвергентного типу свідомості, подальше дослідження принципів комунікативної дидактики представляється перспективним завданням вітчизняної філософії освіти.

Список використаних джерел

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Советский писатель, 1963. – 361 с.
2. Бахтин М.М. До переробки книги про Достоевського / М.М. Бахтин // Діалог. Карнавал. Хронотоп. – 1994. – № 1. – С. 70–71.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин; С. Г. Бочаров (сост.). – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
4. Троїцька О.М. Діалог і діалогічність в культурно-освітньому просторі: філософські засади / О.М. Троїцька // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерно академії. – 2016. – № 65. – С. 50–57.

References

1. Bahtin M.M. Problemy poëtiki Dostoevskogo / M.M. Bahtin. – M.: Sovetskij pisatel', 1963. – 361 s.
2. Bahtin M.M. Do pererobki knigi pro Dostoëvs'kogo / M.M. Bahtin // Dialog. Karnaval. Hronotop. – 1994. – # 1. – S. 70–71.
3. Bahtin M.M. Èstetika slovesnogo tvorčestva / M.M. Bahtin; S.G. Bočarov (sost.). – M.: Iskusstvo, 1979. – 424 s.
4. Troič'ka O.M. Dïalog ì dialogìčnist' v kul'turno-osvìtn'omu prostori: filosof's'kì zasadi / O.M. Troič'ka // Gumanitarnij vïsnik Zaporiz'koï deržavnoï ìnženerno akademii. – 2016. – # 65. – S. 50–57.

5. Луман Н. Социальные системы. Очерк общей теории / Н. Луман; Н.А. Головин (ред.); И.Д. Газиев (пер. с нем.). – С.Пб. : Наука, 2007. – 648 с.
6. Волков О.Г. Екзистенціальна діалектика педагогічного дискурсу: трансмісія станів існування / О.Г. Волков // Versus. – 2014. – № 2. – С. 33–38.
7. Землянський А.М. Евристичний потенціал феноменології в історичному пізнанні / А.М. Землянський // Гуманітарний часопис. – 2005. – № 4. – С. 5–9.
8. Бубер М. Я и ты / М. Бубер // Два образа веры. – М., 1995. – С. 16–92.
9. Олексенко Р.І. Становлення духовно–ціннісних якостей майбутніх підприємців / Р.І. Олексенко // Філософія науки: традиції та інновації. – Суми, 2016. – № 1/2 (13/14). – С. 165–173.
10. Потебня А.А. Эстетика и поэтика / А.А. Потебня. – М. : Искусство, 1976. – 615 с.
5. Luman N. Social'nye sistemy. Očerok obšej teorii / N. Luman; N.A. Golovin (red.); I.D. Gaziev (per. s nem.). – S.Pb. : Nauka, 2007. – 648 s.
6. Volkov O.G. Ekzistencial'na dialektika pedagogičnogo diskursu: transmisiâ staniv isnuvannâ / O.G. Volkov // Versus. – 2014. – # 2. – S. 33–38.
7. Zemlâns'kij A.M. Evrističnij potencijal fenomenologii v istoričnomu pižnannî / A.M. Zemlâns'kij // Gumanitarnij časopis. – 2005. – # 4. – S. 5–9.
8. Buber M. Â i ty / M. Buber // Dva obraza very. – M. : 1995. – S. 16–92.
9. Oleksenko R.Î. Stanovlennâ duhovno–cinnisnih âkostej majbutnih pidpriêmčiv / R.Î. Oleksenko // Filosofîâ nauki: tradicij ta innovacij. – Sumi, 2016. – # 1/2 (13/14). – S. 165–173.
10. Potebnâ A.A. Èstetika i poëtika / A.A. Potebnâ. – M. : Iskusstvo, 1976. – 615 s.

Відомості про автора:**Александров Денис Валентинович**

aleksandrov-denis@i.ua

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

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i10.2400>*Надійшла до редакції: 20.09.2017 р.**Прийнята до друку: 01.10.2017 р.***Рецензент:**

доктор філософських наук,
професор Молодиченко В. В.

Information about the author:**Aleksandrov Denys Valentynovych**

aleksandrov-denis@i.ua

Bogdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University,
20 Hetmanska Street, Melitopol, Zaporizhya region,
72312, Ukraine

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i10.2400>*Received at the editors' office: 20.09.2017.**Accepted for publishing: 01.10.2017.***Reviewer:**

Doctor of Philosophical Sciences,
Professor Molodychenko V. V.