

ОЛЕКСАНДР ВОЛКОВ

Мелітопольський державний педагогічний
університет ім. Б.Хмельницького
e-mail: alex_seng@list.ru

ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ НА ЗДІЙСНЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ВИХОВАНЦІВ: МОДУС ТА МОДАЛЬНОСТЬ, СУТНІСТЬ ТА ЯВИЩЕ, ЕНТЕЛЕХІЯ ТА АКТ

Педагогічний дискурс веде за собою за допомогою маніфестації вихователя. Сказане ним конструює існування вихованця, тобто що він буде робити, як буде відноситись до себе і світу, відповідно, яким чином зможе реалізувати себе. Результативність дискурсивного впливу пояснюється тим, що розуміння передбачає дію, іншими словами: гносеологічний модус передбачає онтологічний. Відповідно, характер позиціонування вихователя визначає чи будуть реалізовані можливості вихованця. Звернемо увагу, що у своїй більшості його висловлювання – це моральні повчання, що обумовлено його соціальною роллю. Небезпека виникає у разі його суперечливої, неоднозначної та агресивної дискурсивної поведінки, коли моральні повчання використовуються ним для висловлення недовіри, повного підпорядкування і навіть приниження.

Така дискурсивна поведінка є джерелом невдач, які він пояснює тим, що, намагаючись «виховати», не розрахував ступінь і можливість витримки вихованого, «зламав» його, зруйнував віру в свої сили тощо. Відзначимо, що негативне позиціонування не завжди може виражатися у поганій оцінці зробленого вихованцем, а й в тоні голосу, інтонації, погляді та ін. Тобто негативний дискурсивний вплив визначається не тільки змістом висловлювань, а й своєрідністю ситуації, в якій вони вимовлялись, характером позиціонування, намірами тощо. Тому має значення не тільки те, що сказано, але як це було зроблено, з якого приводу, для чого, відповідно, які вчинки провокує висловлене, які смисли формує та ін. У зв'язку з цим виділимо надзвичайну небезпеку дискурсивної некоректності педагога, яку він виправдовує необхідністю протистояти недосконалій суб'єктивності вихованого, зокрема, негативному прояву його волі.

У позначеному контексті освіта – це не стільки придбання знань, скільки підготовка вихованця до застосування своїх можливостей, тим самим забезпечення умов для самореалізації. Більш того, саме здійснення можливостей вихованця можна розглядати як основне призначення освіти. Це пояснюється тим, що тільки коли людина вихована, вона виконає своє

призначення в житті відповідним чином, тобто знайде своє місце і буде творцем.

Дослідженню значень поняття «можливість» призначені праці сучасного американського філософа М. Епштейна. Він звертає увагу, що ще Аристотель співвідносив це поняття з такими категоріями, як дійсне і необхідне. Крім того, він згадує Канта, який розділяє думки на асерторичні (судження дійсності), аподиктичні (судження необхідності) і проблематичні (судження можливості) [8, с. 5]. Зокрема, за Кантом призначення чистих розумових понять, або категорій, в трансцендентальній логіці складається з розгляду даного в «а ргіогі різноманітне в чуттєвому, що надається їй трансцендентальною естетикою як матеріал для чистих розумових понять» [3, с. 109]. Він висуває вимогу, щоб це різноманіття було «переглянуто» і пов'язане за допомогою синтезу.

Для цього, звертає увагу М. Епштейн, Кант виділяє основні логічні функції, а саме: якості, кількості, відношення і модальності, а також звертає увагу на те, що в сукупності вони утворюють чисті поняття синтезу, які розум споглядає а ргіогі [3, с. 111]. Під впливом аналітичної філософії американський філософ показує наявність трьох різновидів пропозицій і способу дієслова: дійсний («є»), оповідний («будь») і умовний («було б») [8, С. 5]. Філософ підкреслює, що вони не вкладаються в діалектичну схему: теза – антитеза – синтез, хоча визначаються одна по відношенню до іншої.

Перевагу категорії модальності він бачить у тому, що вона «дозволяє розглядати множинні, «розмиті» модуси буття і судження: можливе і неможливе, необхідне і випадкове, а також те, що за модальностями стоять «інтенціональні», глибинні поняття, які не можна звести до набору «екстенціональних», емпірично спостережуваних фактів і обсягів» [8, с. 5]. У зв'язку з цим американський дослідник вказує на зниження інтересу до позитивістської догми, а до недоліків постпозитивістського трактування модальності відноситься їх розгляд на рівні окремих логічних суджень, а не у взаємній обумовленості. Для нас важливо, що в якості предмета дослідження він виділяє не формально-логічні модальності, не математичну ймовірність, а можливість як категорію гуманітарного мислення [8, С. 6].

У світлі вищесказаного слід звернутися до розгляду понять модусу і модальності. Наведемо відоме визначення модусу: «...1) термін домарксистської філософії, що позначає властивості предмета, властиві йому лише в деяких станах, на відміну від атрибута – невід'ємна властивість предмета» [4, с. 374]. Модальність визначається наступним чином: «... спосіб існування будь-якого об'єкта або протікання будь-якого явища (онтологічний модус), або ж спосіб розуміння судження про обсяг або подію (гносеологічний або логічний модус)» [4, с. 373].

На наш погляд, слід принаймні розрізнати три значення терміна «можливість». Перший полягає в трактуванні категорії «можливість» за допомогою таких понять, як модус і модальність, які демонструють стан, в тому числі суб'єкта, своєрідність якого можна з'ясувати під час розгляду

змінюваних властивостей субстанції. Друге значення передбачає, що можливість визначається сутністю суб'єкта, яка реалізується в явищі. І нарешті, третє трактування показує здійснення можливості в аспекті відносин ентелехії та акту.

Звернемося до аспектів значення трактування поняття «можливість», відповідно, до першого з них, яке знайшло своє розкриття за допомогою модуса та модальності. Їх значення сформувалося в Новому часі у зв'язку з рішенням онтологічних питань. Поняття «модус» Спіноза визначає так: «Під станом (модусом, *modus*)» я маю на увазі видозміну (*affectones*) субстанції або те, що є в іншому, за допомогою чого воно також проявляється» [6, с. 3]. При цьому субстанція – це те, що «існує в собі та представляється саме по собі» [там само]. Отже, під модусом розуміється стан субстанції, «що існує в собі та представляється через себе». Можна не сумніватися, що поняття «модус» можна використовувати для опису стану суб'єкта, в тому числі виховання. Субстанцією в цьому випадку виступає людина як родова істота, тоді як акциденцією – конкретний вихованець.

Другий аспект трактування поняття «можливість» полягає в тому, що цей термін позначає те, що закладено як основа існування, тобто сутність, яка показує, за яких умов може здійснитися те, що є тільки як можливість, що може з'явитися. Тому слід нагадати, що, за Г. Гегелем, сутність – це підстава існування. Сутність має свою визначеність і своєрідність, які прагнуть здійснитися певним чином, а яким, показується в понятті, наприклад, такому як свобода. Не випадково німецький філософ ставить питання про те, яким чином вона представляється у понятті сама по собі [2, с. 205]. Звернемо увагу, що при цьому він нагадує кантівські антиномії, тобто взаємно обумовлені протилежні поняття. Тому «яким є існування» можна зрозуміти через розгляд сукупності понять, за допомогою чого визначають, що є сутність як його підстава.

Третій аспект розуміння поняття «можливість» полягає в тому, що він розуміється як наявність здібностей, які можуть здійснитися, реалізуватися, тобто стати передумовою для застосування себе в дійсності, що в термінології Аристотеля позначається як ентелехія [1, с. 213]. Її можна співвіднести з гайдегеровським трактуванням власності присутності за допомогою здійснення самотності з тією суттєвою різницею, що вказівку на її відповідність призначення вказує тільки на ставлення до самого себе і на характер позиціонування, але не показує у чому полягає її своєрідність [7, с. 15-18]. Розгляд ентелехії як можливостей, які присутні в самому собі, вказує на призначення себе, відповідно, на характер необхідного застосування, що Г. Сковорода розуміє як «споріднену працю» [5].

Розумінню своєрідності ентелехії як внутрішньої можливості допомагають дослідження М. Епштейна, зокрема його теза, що крім онтології та гносеології слід виділити ще й потенціологію, яка розглядає відносини між модальностями буття [8, с. 318-321]. Свою увагу він зосереджує на своєрідності філософського осмислення реальності, що ясно з наступного

висловлювання: «...потенція завжди більше будь-якої актуальності, і саме цей надлишок і є областю філософської свідомості трансцендуючого за межі реального» [8, с. 13]. При розгляді педагогічного трансцендіювання слід мати на увазі, що тут також відбувається вихід за межі реального. Проте його своєрідність імпліцитно міститься в ентелехії. Тому, якщо реалізація самого себе їй суперечить, то здійснення призводить до створення іншої, чужої реальності, і як наслідок – до неможливості реалізації свого призначення.

Список використаних джерел

1. Аристотель. Сочинения в 4 т. – Т.1. [ред. В. Ф. Асмус]. / Аристотель. – М.: Мысль, 1976. – 550 с.
2. Гегель Г. В. Ф. Сочинения. – Т.V. [перев. Б. Г. Столпнера, ред. М. П. Митина]. / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1937. – 716 с.
3. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант; [пер. с нем. Н. Лосского; сверен и отредактирован Ц. Л. Арзаканяном и М. И. Иткиным; прим. Ц. Г. Арзаканяна]. – М.: Эксмо, 2006. – 736 с.
4. Модальность // Философский энциклопедический словарь. – 2 изд. – М.: Советская энциклопедия, 1982. – 1600 с.
5. Сковорода Г. С. Повне зібрання творів / Г. С. Сковорода. – К.: Наукова думка, 1973. – 532 с.
6. Спиноза. Этика. / Спиноза. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 336 с.
7. Хайдеггер М. Бытие и время [пер. с нем. В. В. Бибихина] / М. Хайдеггер. – Харьков: Фолио, 2003. – 503 с.
8. Эпштейн М. Н. Философия возможного / М. Н. Эпштейн. – СПб.: Алетейя, 2001. – 334 с.

Людина в умовах соціокультурного простору: духовно-практичний вимір /
Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (3-4 червня 2016 р.,
м.Мелітополь, Україна); Частина II. Освіта як творення прецедентів і зразків
самовизначення. – Мелітополь: МДПУ, 1016. С.44-47.