

ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНА ДІАЛЕКТИКА ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ: ТРАНСМІСІЯ СТАНІВ ІСНУВАННЯ

Олександр Волков

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотації:

Розглядається трансмісія моральних станів в аспекті подолання протиріччя педагогічного дискурсу. Припускається, що джерелом стійкості існування особистості є сутність як призначення, реалізація якого можлива лише в певному місці у світі. Виховання трактується як трансляція станів від учителя до учня, при цьому вчитель, таким чином, формує інтенції існування. Серед них виділяють такі: 1) невіру в свої сили, нездатність долати перешкоди; 2) активну життєву позицію; 3) свавілля, нездатність підкорятися, виконувати свої обов'язки.

Волков Олександр. Екзистенціальна діалектика педагогічного дискурсу: трансмісія станів існування
Рассматривается трансмісія моральних станів в аспекті подолання протиріччя педагогічного дискурсу. Предполагается, что источником устойчивости существования личности является сущность как предназначение, реализация которого возможна в определенном месте в мире. Воспитание трактуется как передача состояний от учителя к ученику, при этом учитель, таким образом, формирует интенции существования. Среди них выделяют такие: 1) неверие в собственные силы, неспособность преодолевать трудности; 2) активная жизненная позиция; 3) своеволие, неспособность подчиняться, выполнять свои обязанности.

Volkov Oleksandr. Existential dialectics of pedagogical discourse: transmission of existence states
The article deals with the transmission of moral states in terms of overcoming the contradictions of pedagogical discourse. The source of personality's existence stability is supposed to be the essence as a destination that could be implemented in a certain place in the world. Upbringing is treated as a transfer of states from the teacher to student; at this the teacher forms the intentions of existence. There are the following ones among them: 1) self distrust, inability to overcome obstacles; 2) active life position; 3) self-will, failure to obey, to perform one's duties.

Ключові слова:

діалектика, протиріччя, трансцендентальне, дискурс, виховання, моральний стан, трансмісія, вчитель, позиціонування

діалектика, противоречие, трансцендентальное, дискурс, воспитание, моральное состояние, трансмісія, учитель, позиционирование

dialectics, contradiction, transcendental, discourse, upbringing, moral state, transmission, teacher, positioning.

Актуальність дослідження екзистенціальної діалектики педагогічного дискурсу пояснюється необхідністю виявлення в ньому протиріччя, розуміння яких є передумовою вдосконалення процесу становлення особистості. Аналіз деяких ознак діалектики дискурсу міститься у статті Н. Ферклоу, в якій розглядається критичний дискурс-аналіз, що ґрунтується на ідеї «означування» несвідомих елементів соціальних процесів [7]. Об'єктом дослідження були обрані практики як стійкі форми соціальної діяльності. При цьому Н. Ферклоу вважає, що кожна з них артикулюється в межах стійкої конфігурації й важливе місце відводить дискурсу. До основних елементів належать: діяльність, суб'єкт і соціальні відносини, об'єкт, час і місце, форми свідомості, цінності й дискурс. Припускається, що кожен елемент має діалектичний зв'язок з іншими й, таким чином, інтерналізує їх.

Окремі суперечності дискурсу висвітлювали такі дослідники, як І. Герасимова (досліджуючи опозиції під час аналізу культурних контекстів); І. Бескова (характеризуючи альтернативний дискурс); Г. Рузавін (аналізуючи раціональний вибір) [1; 2; 5]. На протиріччя педагогічного дискурсу звертали увагу Т. Єжова (проектуючи педагогічний дискурс), О. Хохловська (вивчаючи особливості мовного розвитку дитини) [3; 9] та ін. Їх вивчення є актуальним, оскільки саме характер розв'язання протиріччя визначає результативність виховного процесу. У дискурсивній взаємодії здійснюється передача

моральних станів, завдяки чому стає можливим формування особистості. У цьому аспекті виховання слід тлумачити як мистецтво управління моральними станами. Одним із важливих інструментів впливу є заперечення, зокрема й тотальне, тобто негативне ставлення до вчинків, позицій, життєвих цілей тощо. Тому виникає необхідність з'ясування, яким чином негативність визначає результативність педагогічної трансмісії.

Педагогічна діяльність передбачає наявність у світі «навчальної роботи», що дає змогу засвоїти необхідні для існування у світі виробництва знання, набути необхідних умінь і навичок. Розвиток особистості є можливим за підтримки учня вчителем, який уже має досвід існування, а деградація особистості зумовлюється найчастіше невизнанням і приниженням з боку наставника. Розглядаючи діалектику педагогічного дискурсу, слід з'ясувати причини зазначених протилежних відношень, визначити наявні протиріччя, оскільки в існуванні необхідно вміння виразити самого себе. З огляду на це, потрібно схарактеризувати педагогічний дискурс, головна роль у якому належить учителеві. Його призначення полягає не тільки в тому, щоб передати знання, уміння й навички, а й моральний стан. Педагогіка в цьому аспекті – це мистецтво «вести за собою», що проявляється в керуванні інтенціями існування.

Моральний стан є проявом конкретної сутності в її різноманітті. Він є «самостоянням»,

що передбачає віднайдення самого себе при прийнятті смислів існування як основоположних. Наявність стану є безпосередністю сутності в її прояві, яка встановлюється залежно від характеру (не)визнання, оскільки змінюється під чужим впливом. Її формування здійснюється при трансмісії стану, наприклад, деструктивність є причиною виникнення протестного стану, тобто передбачає формування сутності агресора.

Сутність також можна розуміти як своє призначення для певного місця в світі. Роздуми Г. Сковороди про «сродну працю» є вказівкою на розуміння її саме в цьому аспекті, що є ентелехією, яка проявляється у призначенні себе для виконання чогось конкретного [6]. Таке її розуміння відсилає до певного місця у світі, яке не обов'язково має бути найвищим, але саме в цьому місці можлива повнота існування, радість і легкість, стабільність і успішність самореалізації. Стійкість існування виникає тоді, коли усвідомлюється значення й досконалість створеного за умови виконання складного завдання. У навчальній діяльності така стійкість формується внаслідок виконання таких завдань, що дістають схвалення з боку вчителя. Цей успіх розглядається як виправдання з боку себе, іншого та світу. Таким чином, учитель поступово формує позитивне позиціонування учня, коли впевненість у собі є цілком стійкою, а успішність не залежить від того, як оцінює результати твоєї діяльності інший. Все-таки при цьому необхідним є моральне виправдання, завдяки чому виникає потреба бути добрим, справедливим.

Розглядаючи діалектику педагогічного дискурсу, необхідно з'ясувати, як відбувається подолання протиріч існування. Без сумніву, усунути їх фактично неможливо, оскільки тоді стає неможливим розвиток. Звернемо також увагу на зумовленість протилежностей, через що негативність може сприяти виникненню позитивної інтенції існування (наприклад, жорсткі вимоги – формування творчої особистості), а позитивність – навпаки (тотальна позитивність – розбещеність).

Підкреслимо, що розвиток відбувається на підставі звернення до моралі як до сфери трансцендентального, з боку якого приймається належне, оцінюється іманентність, і де головна роль належить учителю. Вплив трансцендентного здійснюється через сприйняття його як обов'язкового. Це проявляється у проголошенні ретельного дотримання норм моральності з боку вчителя. Як такий, зміст вимог, що висуваються, є, безперечно, правильним, оскільки моральні норми являють собою трансцендентальне оформлення проявів гуманності, доброти, милосердя тощо. Проблема полягає в тому, що примусове нав'язування таких вимог суперечить

їх змісту. Це пояснюється тим, що «вимога бути», яка сприймається як обов'язкова до виконання, тим самим може зумовити неприйняття й відторгнення. Тому повчання в педагогічному дискурсі можуть трактуватися як моральні звинувачення, що виглядає як приниження.

Повчання справедливості, добра, милосердя тощо може сприйматися як звинувачення в тому, що вихованець неспроможний досягти цих чеснот, а отже, вони стають втіленням несправедливості, жорстокості й зла. Переживання провини може призвести до відчуження вже не тільки з боку суб'єктивності, а й об'єктивності моральних норм. Одна річ, коли хтось не виконує примусу з боку суб'єкта, а інша – з боку норм як абсолютних цінностей. Таке звинувачення є всеохопним і, відповідно, спричиняє протест вихованця, оскільки припускає можливість деструктивного впливу. Якщо ти справді завинив перед кимось – то це одне, а якщо вважають, що ти здатний до проявів зла, – то інше.

Оскільки висунення такого звинувачення носить суб'єктивний характер, то це зумовлює зміну місць розташування у просторі педагогічного дискурсу. Той, хто звинувачує, стає вищим, а той, кого звинувачують, – принижується. Зниження у просторі дискурсу означає приписування негативних рис особистості, внаслідок чого можливе їх присвоєння. При цьому слід мати на увазі, що сутність людини відкрита, вона встановлюється, тому існування – це те, що задається. Негативне, що приписується, є проявом екзистенціального насилля, оскільки існування – це відгук на поклик з боку світу. Тому виникнення суб'єктивної деструктивності може бути спровоковане моральним звинуваченням і призвести до відчуження.

Постає питання, хто може *покликати* з боку позитивного, тобто добра, блага й справедливості? Тільки той, хто близько, хто перебуває поруч у світі, а саме – вихователь, від якого чекають підтримки. Відповідно, якщо вчитель намагається принизити учня, щоб насолодитися повнотою своєї влади, – це може стати причиною трагедії. Тому спрямування руху до позитивного буде не докір, а живе слово співчуття, схвалення, разом із тим, заперечення різних проявів недосконалості. Отже, основна дискурсивна мета вихователя полягає в *підвищенні* вихованця. Саме це дає йому змогу усвідомити себе здатним до творення, але таке піднесення можливе тільки в безпосередній дискурсивній взаємодії, коли наявне спілкування «віч-на-віч».

Поза сумнівом, діалектика педагогічного дискурсу має екзистенціальну природу, оскільки

передбачає подолання протиріч існування. Звернемо увагу на те, що такі позитивні ознаки, як працьовитість, доброта, мужність та ін., можуть не проявитися, якщо їх нейтралізують негативні, наприклад, такі, як неправдивість, нахабство, егоїзм тощо. Домінування останніх може стати причиною панування деструктивного налаштування, що проявляється через агресивність, жорстокість, грубість.

Розглядаючи питання про діалектику педагогічного дискурсу, необхідно з'ясувати відносини між суб'єктом та іншим, а саме – вихователем і вихованцем, оскільки за таких умов спостерігається наступність у розвитку. Слід зрозуміти, що суспільство відтворюється не тільки за наявності спадкоємності знань, умінь і навичок, а також трансмісії станів існування, тобто реалізації сукупності осмисленого й пережитого, що визначає буття певним чином. Сутність формується у процесі передачі позитивних рис від вихователя як суб'єкта до вихованця як іншого. Вона має суперечливий характер, оскільки передбачає заперечення попереднього стану й встановлення нового, що сприймається як справжнє.

Дискурсивне заперечення має взаємно-зворотний характер, оскільки вихованець прагне до ствердження себе, що може призвести до опротестування вихователя. Це зумовлено тим, що останній є джерелом відомого, того, що сприймається як належне, при цьому такого, яке обтяжує своєю наявністю, тому потребує оновлення. До того ж, віднайдення себе передбачає пошук. Тому вихованець піддає сумніву те, що прагне передати йому вихователь, і тим самим відкидає його самого. З іншого боку, вихователь бачить нестійкість і невизначеність, брак моральних підстав існування у вихованця. Тому він «вічно незадоволений», звинувачує його в недосконалісті, нездатності до виконання свого призначення, до досягнення успіхів. Заперечення з боку вихователя може бути всеохопним, а отже, призвести до приниження, яке стає причиною того, що вихованець не зможе розвиватися, бути успішним, чогось досягнути.

Сутність заперечення полягає в усуненні того, що заважає творенню, є перепорою для повноти самовираження, не дає можливості проявити себе з найкращого боку. Воно передбачає турботу про вихованця як про іншого з боку вихователя як суб'єкта. У педагогічному дискурсі такий вид турботи поєднується з вимогливістю, яка не лише не виключає доброзичливого ставлення, а й передбачає його. Таке заперечення допомагає усунути те, що заважає повноті самореалізації. У цьому аспекті невдачею педагога слід вважати те, що йому не вдалося виправити недосконалість вихованця,

унаслідок чого він не знайшов свого місця у світі, не зреалізував своє призначення. Вихованець, як правило, усвідомлює цю невдачу пізніше, коли розуміє, що він міг би досягнути значних успіхів, якби вихователь висунув до нього більш високі вимоги. Для нього стає очевидним, що свою присутність у світі він не може вважати справжньою, що дуже багато втрачено безповоротно, що він «нічого не досягнув у житті», внаслідок чого виникає розгубленість і почуття образи.

На пошук людиною свого справжнього призначення натрапляємо у філософії «сродної праці» Г. Сковороди й у філософії життя Ф. Ніцше [4; 7]. Останній вбачає реалізацію потреби «знайти себе» в діалектичному запереченні самого себе, тобто своєї слабкості, недосконалісті, нездатності відстояти себе. Йому протистоїть насильницьке нав'язування вимоги «бути як усі», беззаперечно підкорятися, формально відповідати моральним вимогам, унаслідок чого принижується людська гідність. У Г. Сковороди пошук свого призначення розпочинається із заперечення чинів і багатства й віднайдення праці, в якій реалізується повнота існування, завдяки чому усвідомлюється своє місце у світі й користь. Звернімо увагу на те, що ці мислителі не розглядають вихователя як такого, що спроможний допомогти вдосконаленню вихованця. Проте вже в античній філософії, наприклад у Сократа, досвід якого відображений у діалогах Платона, йдеться про можливість позитивної трансмісії як інструменту передачі моральної традиції. Трансмісія позитивного стану за допомогою бесід учителя з учнями відбувається у процесі пошуку понятійного осмислення існування, відповідно, прояснення його доцільності.

Діалектика педагогічного дискурсу, з одного боку, приписує собі вищу цінність, завдяки чому формується здатність бути собою, прагнення знайти своє місце у світі, використати, виправдати власне призначення, а з іншого – заперечує недосконале, оскільки лише так можна усунути перепони на шляху до розвитку. Тому позитивність і негативність є взаємозумовленими, одне неможливо відокремити від іншого. Навіть за наявності вищих досягнень і позитивних результатів потрібно вважати їх недостатніми, внаслідок чого усвідомлюється перспектива самовдосконалення та, відповідно, відбувається усунення самообману, зарозумілості й марнославства, самовдоволення й зневаги до інших. Критичне ставлення є необхідним, оскільки воно дає змогу позбутися можливих негативних станів, які є перепорою на шляху до розвитку особистості. У повсякденності таке ставлення до себе та іншого зазвичай

розглядається як *вимогливість*. Саме тому однією з головних передумов позитивних результатів у вихованні є педагогічна позиція, що сприятиме самореалізації вихованця.

Ставлення вихователя як суб'єкта до вихованця як іншого має рефлексивний характер, оскільки вплив є взаємозумовленим. Загальновідомо: не тільки вчитель виховує учня, а й учень – учителя. Це пов'язано з наявністю взаємозумовлених відносин між ними – ствердження й заперечення. Вони характеризуються діалектичністю, оскільки наявна єдність підпорядкування й непокори, визнання й невизнання, поклоніння й відкидання, схвалення й засудження тощо. Як приклад, наведемо висловлювання вчителя стосовно учнівської роботи, що характеризує педагогічні відносини: «Безсумнівно, роботу виконано «на відмінно», тому можна твердити про наявність добрих знань, але, підкреслюю, не блискучих. Тож ще дуже рано заспокоюватися! До того ж, це завдання ще не підвищеної складності, а Ви, здається, вже надмірно пишаєтеся своїми успіхами». Для порівняння подамо інше висловлювання, в якому вихованець висловлює свою недовіру вихователю: «Наш учитель дуже вимогливий, але він так принижує іноді одним словом, на перший погляд випадковим, що зникає бажання вчитися». У першому наведеному прикладі бачимо прояв турботи про успішного учня, який досягнув гарних результатів, але все-таки має потребу в стимулюванні подальших успіхів. У другому – переживання заперечливого ставлення з боку вихованця, що провокує його негативне ставлення до навчання.

Наведені висловлювання свідчать про те, що актуалізація протиріч може мати різні наслідки для осмислення існування: у першому прикладі вони мають позитивний, а в другому – негативний характер. Відповідно, по-іншому визначаються й *інтенції існування*: у першому прикладі – це спонукання до самовдосконалення, а в другому – зниження інтересу до навчання. Звернемо увагу на використання поняття «інтенція існування». Поняття «інтенція» є основним у феноменології Е. Гуссерля, де воно означає *спрямованість свідомості на предмет*. Використання феноменологічної концепції свідомості при розгляді педагогічного дискурсу виправдовує себе за умови, що під «предметами» розуміють сенси існування, оскільки показати їх становлення можна, якщо пояснити виникнення, формування та руйнування.

Звернімо увагу також на необхідність діалектичного тлумачення, зокрема турботи й критичного ставлення у формі високих вимог, іншими словами, на зумовленість негативності й позитивності. Наведемо декілька можливих

варіантів їх відношень у виховному процесі. Всеохопна позитивність щодо вихованця виявляється в тому, що його оцінюють тільки «добре», незалежно від досягнутих ним успіхів і здійснення моральних учинків. Йому взагалі нічого не заборонено, дозволено робити що завгодно і як завгодно, тобто він має повну свободу втілення. Наслідком цього стає *вседозволеність*, вихованець займає домінуючу позицію у світі, зокрема й щодо вчителя. Поступово формується погляд, що все робиться винятково для нього, що будь-які бажання повинні здійснюватися, а вимоги є законом для інших. Це породжує відчуття *переваги* над усіма, незалежно від їх становища у світі, виконуваної ролі, якості та продуктивності діяльності. Інакше кажучи, всеохопна позитивність створює умови для формування *егоїста*, який не може дати щось іншому, а тільки забирає. Він існує тільки для себе, тому ображається, коли хтось йому не підкоряється, не замислюючись, здійснює насильство стосовно нього.

Іншим можливим результатом всеохопної позитивності є те, що вона стає передумовою формування вільної і *творчої особистості*. Відсутність жорсткого примусу, мимовільність діяльності, незалежність від інших сприяють інтенсивному внутрішньому розвитку. Діяльність у цій ситуації є відгуком на виклик світу внаслідок «незацікавленого» споглядання, коли відкривається його краса й прокидається інтерес до творчості. Розвиток відбувається спонтанно й непередбачувано, оскільки оцінка результатів діяльності з боку інших не має жодного значення. Саме тому поступово проявляються внутрішні задатки й здібності, усвідомлюється власне призначення як творця. Звідси – бачення себе в майбутньому, потреба в творчості, пошук і знаходження тієї справи, що дає змогу якнайповніше зреалізувати себе, тобто віднайдення, за Г. Сковородою, «сродної праці».

Можлива протилежна ситуація, коли домінує всеохопна негативність, яка виявляється у ворожому ставленні інших до себе й призводить до *відмови у визнанні, до відторгнення, недовіри*, що зумовлюють заперечливу оцінку діяльності, незалежно від її результатів. Реакція вихованця на неї – спроба захистити самого себе. Оскільки світ він розглядає як втілення зла, то це спричиняє протистояння й відповідну агресивність. При цьому навіть не постає питання про необхідність удосконалення самого себе, про можливість досягнення успіху, а отже, позитивного оцінювання себе іншими. Натомість ставлення до самого себе визнається як несправедливе, умисно негативне тощо. Воно часто виражається через презирство, недовіру, жорстокість до будь-яких дій з боку оточення,

зокрема й при спробах надати допомогу. Відповідно, всі норми гуманних відносин відкидаються, поведінка демонструє непокору, неслухняність і невизнання вимог, що висуваються.

Віншому випадку домінування всеохопної негативності може призвести не до протистояння, а навпаки, до *покірності й пасивності, підпорядкування й повної залежності*. Це породжує нездатність до самостійності, активності, діяльність реалізується через зовнішній примус, виконання обов'язків жорстко контролюється, а відсутність контролю призводить до неробства й даремного гаяння часу. Тоді всеохопна негативність стає причиною формування безвільної особистості, що не здатна до самостійних дій, повністю залежить від інших, не вміє передбачати майбутнє, не має моральних засад, спроможна тільки виконувати накази. Наголосимо, що такий учень, маючи гарні здібності, може бути успішним і навіть «відмінником», але за відсутності зовнішнього примусу він повністю втрачає свої переваги.

Іноді домінування всеохопної негативності в дискурсі зумовлює *стойчне протистояння*, що не має нічого спільного з протестною налаштованістю, яка спрямована не проти когось, а проти самого себе, що може розглядатися як *передумова самовдосконалення*. Цю позицію можна проілюструвати таким висловлюванням: «Наш учитель дуже строгий, а його вимоги надзвичайно високі! На жаль, вони висловлюються в дуже неприємній формі. Але вчитель має рацію, оскільки лише завдяки цим вимогам ми можемо позбутися наших недоліків. Потрібно багато працювати!». Тоді «бажання розплати за приниження» знімається не покірністю, а виконанням високих вимог, що спонукає до активності й вимогливості до самого себе. З'являється розуміння того, що продуктивне існування можливе за умов відповідності високим вимогам. Саме тоді «рішучість бути» набуває визначального характеру.

На підставі викладеного вище визначимо декілька основних *інтенцій існування*, які провокуються всеохопною негативністю.

1. Можливими наслідками є виникнення апатії, *невіри в свої сили, загалом у себе як в особистість, нездатність до подолання труднощів*. Це своєрідна «затурканість», що зумовлює заперечення себе. Як наслідок – негативне оцінювання навіть позитивних результатів, відсутність інтересу, апатія й

озлобленість на весь світ. Затурканість породжує «раба» як виконавця чужої волі. Зрозуміло, що такий учень не може ні порушувати моральні проблеми, ні усвідомлювати їх. Це провокує прояв невдоволення незалежно від того, якими здібностями наділений суб'єкт навчання. Усвідомлення для себе безперспективності навчальної діяльності призводить до пошуку реалізації себе в інших видах діяльності, наприклад, у грі, розвагах, агресивних діях.

Розглянемо окремих випадок, коли вихованець виявляє *іронічність стосовно себе*, яка знецінює його досягнення. Наприклад, коли учень отримує високі оцінки, але при цьому бачить їх «справжню» ціну, переживає дискурсивне насильство, внаслідок чого його «творчість» пояснюється страхом перед приниженням, який він постійно відчуває. Це ініціативність «під батогом», тобто жорстким примусом, яка зникає, як тільки учень перестає відчувати цей тиск. Наслідком цього є формування цілковито пригніченої особистості, не здатної до активних дій, не спроможної зрозуміти своє призначення.

2. Всеохопна негативність може зумовити й появу *бажання творити*. Це можна виразити таким умовиводом: якщо висуваються вимоги, то їх треба виконувати, оскільки завдяки цьому реалізується моє призначення й причетність до світу. Це тому, що при деструктивному дискурсивному впливі відчувається не страх за себе, а відбувається формування активної позиції. Тому чим вищими є зовнішні вимоги, чим категоричніше вони висловлюються, тим кращі результати навчальної діяльності.

3. Нарешті, всеохопна негативність може призвести до *провокування свавілля*, тобто до заперечення підпорядкування, що виявляється через непослух, відмову підкорятися вимогам, наприклад, виконувати навчальні завдання. Тоді вчитель виявляється безсилим, оскільки він сприймається як той, хто обмежує свободу, чинить насильство, яке зумовлює протест. Усвідомлення учнем своєї неповноцінності породжує відповідну агресію. Наслідком цього стає відчуження, відсторонення від самого себе, тобто від того, що вимагає самореалізації.

Після розгляду трансмісії станів існування та з'ясування основних можливостей екзистенціальних змін у педагогічному процесі, виникли передумови для дослідження суперечливих відносин (зокрема звинувачення й вдячності) між суб'єктом та іншим.

Список використаних джерел

1. Бескова И. А. Альтернативный дискурс / И. А. Бескова // Противоречие и дискурс. — М.: ИФРАН, 2005. — С. 25—44.

References

1. Beskova, I. A. (2005). Alternative discourse. In: *Contradiction and discourse*. Moscow: IFRAN. 25—44 [in Russian].

2. Герасимова И. А. Оппозиции (методологический анализ культурных контекстов) / И. А. Герасимова // Противоречие и дискурс. — М. : ИФРАН, 2005. — С. 7—24.
3. Ежова Т. В. Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Татьяна Владимировна Ежова ; Оренбург. гос. пед. ун-т. — Оренбург : б. и., 2009. — 46 с.
4. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. Избранные произведения : Кн. 1. / Фридрих Ницше. — М. : Изд-во «Сирин», 1990. — 447 с.
5. Рузавин Г. И. Проблемная ситуация как выражение противоречия в развитии научного познания / Г. И. Рузавин // Противоречие и дискурс. — М. : ИФРАН, 2005. — С. 80—96.
6. Сковорода Г. С. Повне зібрання творів / Г. С. Сковорода. — К. : Наукова думка, 1973. — 532 с.
7. Фэрклоу Н. Диалектика дискурса [Электронный ресурс] / Н. Фэрклоу ; пер. Е. Кожемякина. — Режим доступа : <http://discourseanalysis.org/ada1/st9.shtml> (25.12.14).
8. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер ; пер. В. В. Бибихина. — М. : Ad Marginem, 1997. — 452 с.
9. Хохловская О. Г. Особенности педагогического дискурса как «прогноз» последующего языкового развития ребенка / О. Г. Хохловская // Вестник Челябинского государственного университета. Серия : Филология. Искусствоведение. — 2011. — № 33 (248). — Вып. 60. — С. 274—276.
2. Gerasimova, I. A. (2005). Opposition (methodological analysis of cultural contexts). In : *Contradiction and discourse*. Moscow : IFRAN. 7—24 [in Russian].
3. Yezhova, T. V. (2009). *Designing pedagogical discourse in higher professional education of future teachers* : Author's abstract. Orenburg [in Russian].
4. Nietzsche, F. (1990). *Thus Spoke Zarathustra. Selected Works*. Book 1. Moscow : Izd-vo "Sirin" [in Russian].
5. Ruzavin, G. I. (2005). Problem situation as a reflection of the contradictions in the development of scientific knowledge. In : *Contradiction and discourse*. Moscow : IFRAN. 80—96 [in Russian].
6. Skovoroda, H. S. (1973). *Complete collection of works*. Kyiv : Naukova dumka [in Ukrainian].
7. Fairclough, N. *The Dialectics of Discourse*. Trans. by Ye. Kozhemiakina. Retrieved from : <http://discourseanalysis.org/ada1/st9.shtml> [in Russian].
8. Heidegger, M. (1997). *Being and Time*. Trans. by V. V. Bibikhin. Moscow : Ad Marginem [in Russian].
9. Khokhlovskaja, O. G. (2011). Features of pedagogical discourse as "forecast" of child's further language development. *Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Series : Philology. Art Studies, 33(248), 60, 274—276 [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.v0i4.1017

Надійшла до редакції: 04.01.2015 р.

Прийнята до друку: 05.02.2015 р.

Information about the author:**Volkov Oleksandr Hryhorovych**

alex_seng@list.ru

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

doi:10.7905/vers.v0i4.1017

Received at the editorial office: 04.01.2015.

Accepted for publishing: 05.02.2015.