

ТОПОЛОГІЯ ТА ЕКЗИСТЕНЦІОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

Олександр Волков, Віра Волкова

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

Розглянуто екзистенціальні аспекти топології педагогічного дискурсу, який тлумачиться як сукупність місць у просторі влади. Встановлено, що місце розташування продукує характер присутності, визначає здійснення, а саме – ставлення до себе та навчання, виявлення мети й завдань, характеру їх досягнення, рівня успішності в діяльності. З'ясовано значення використання оцінки для встановлення місця розташування в педагогічному дискурсі, розкрито характер об'єктивування. Показано своєрідність логіки існування як слідування нормам, що здійснюються залежно від розташування у просторі дискурсу. Визначено негативну роль інституціоналізації оцінки знань, її значення для виникнення відчуження від освіти та деякі способи його подолання.

Волков Александр, Волкова Вера. Топология и экзистенциология педагогического дискурса

Рассмотрены экзистенциальные аспекты топологии педагогического дискурса, который трактуется как совокупность мест в пространстве власти. Установлено, что место расположения продуцирует характер присутствия, определяет осуществление, а именно отношение к себе и учебе, установление цели и задач, характер их достижения, уровень успешности учебной деятельности. Показано значение использования оценки для установления места расположения в педагогическом дискурсе, выявлено отношение к ней и характер объективирования. Раскрыто своеобразие логики существования как совокупности норм существования, которые устанавливаются в зависимости от расположения в пространстве дискурса. Определена негативная роль институционализации оценки, описаны причины возникновения отчуждения от образования и некоторые способы его преодоления.

Volkov Olexandr, Volkova Vira. Topology and existentiality of pedagogical discourse

The article deals with existential aspects of topology of pedagogical discourse that is interpreted as a complex of places in the field of power. It is determined that the place of location produces the character of presence, it determines realization, namely attitude to oneself and to the studies, setting the aim and tasks, character of their achievement, the level of educational activity progress. The author shows the significance of using estimation in order to distinguish the place of location in pedagogical discourse; the author also determines the attitude to it and character of objectivization. The article demonstrates negative role of the estimation institutionalization, it describes the reasons which cause subtraction from education and some ways to overcome it.

Ключові слова:

педагогічний дискурс, топологія, екзистенціологія, освіта, об'єктивування, стиль існування, творчість, особистість, місце в дискурсі, успішність, оцінка, невідзначеність.

педагогический дискурс, топология, экзистенциология, объективация, стиль существования, творчество, личность, место в дискурсе, успеваемость, оценка, неопределенность.

pedagogical discourse, topology, existentiality, objectivization, style of existence, creativity, personality, place in discourse, progress, estimation, ambiguity.

Для вдосконалення навчального процесу особливої значущості набуває вивчення здійснення суб'єкта освіти в педагогічному дискурсі. Найчастіше перед дослідниками постає завдання створення його ідеальної моделі, реальне наближення до якої дасть змогу досягти максимального виходного ефекту. Очевидним недоліком такого підходу є неможливість вивчення безпосереднього дискурсу, а також те, що поза увагою при цьому залишається своєрідність комунікативної взаємодії вчителя й учня. Тобто особистісний аспект дискурсивної взаємодії не розглядається. Таке конструювання дискурсу веде до того, що дослідник на власний розсуд може приписати йому необхідні ознаки, тоді як у реальній педагогічній практиці наявні приклади комунікативного насильства. У зв'язку з цим необхідно розглянути своєрідність топології та екзистенціології педагогічного дискурсу.

Педагогічний дискурс сьогодні вивчається в найрізноманітніших аспектах. Передусім звернемо увагу на дослідження Т. Єжової, в якому з погляду інтеграційно-системного підходу розглядаються його концептуальні характеристики, а також подається опис структури та специфіки [5]. Науковець доходить висновку, що побудова педагогічного дискурсу є керованим процесом, за до-

могою якого можна сформулювати особистісно орієнтовану педагогічну взаємодію. При цьому набуває значущості проблема вивчення методів стимулювання в педагогічному дискурсі. Наприклад, Г. Галінурова та Н. Галямова, досліджуючи значення похвали, з'ясували, що вона є елементом конгруентної комунікації, яка сприяє розвитку особистості [4]. У праці А. Габідуліної міститься аналіз соціо- та прагмалінгвістичних характеристик педагогічного дискурсу, визначаються основні напрями його дослідження в роботах вітчизняних і зарубіжних учених [3]. Науковець зазначає, що педагогічний дискурс загалом розглядається як мовна подія, яка відбувається на уроці, а на комунікацію поза аудиторними заняттями увага не звертається. У дослідженні Л. Зоткіної педагогічний дискурс тлумачиться як статусна мовна форма спілкування в комунікативному просторі «вчитель-учень» [6]. А. Кондрашина розглядає дискурс в аспекті прояву аксіологічних стереотипів [8]. У дослідженні В. Черник аналізуються еталонні мовні жанри в педагогічному дискурсі [21], а Ю. Щербініна звертається до проблеми гармонізації педагогічного дискурсу [23].

Метою нашої статті є аналіз зумовленості топологічних та екзистенціальних характеристик педагогічного дискурсу.

Розглядаючи людиномірність (маючи на увазі людяність), необхідно звернути увагу на те, наскільки дискурс сприяє становленню особистості. У будь-якому випадку йдеться про характер владних стосунків, які в дискурсі набувають конкретності й визначеності. Педагогічний дискурс припускає наявність того, хто панує, тобто вчителя, який веде за собою, і того, хто підкоряється, тобто учня, який іде за вчителем. Коли говорять «веде за собою», то передбачають встановлення владних стосунків у просторі дискурсу, що зумовлює звернення до його топології (від грец. *topos* – місце і *logos* – слово, мова, речення, висловлювання) [11, с. 45], при вивченні якої найбільш прийнятною є релятивістська концепція простору. Отже, дискурс уявляється як сфера стосунків між індивідами як суб'єктами влади [13].

Провідним суб'єктом педагогічного дискурсу є учитель, повноваження якого визначаються інституціонально. Головним його обов'язком є здійснення процесу навчання й виховання, а отже, педагогічним дискурсом вважатиметься такий, який має на меті формування знань, умінь і навичок для подальшого використання їх у соціальній діяльності. Необхідність освіти зумовлена потребою реалізувати себе у світі, увійти до нього підготовленим, здійснити своє призначення, за М. Бердяєвим, об'єктивувати себе [1]. Таке об'єктивування є безпосередньою участю, тобто буттям у світі через реалізацію самого себе в межах комунікативної взаємодії [19, с. 32-48].

Присутність у світі передбачає наявність ученості, яка є доведенням себе до певного стану, визначення свого світогляду. Вона пізнається за тим, що зроблено, тобто за результатами творчості. Тим самим освіта розв'язує проблему реалізації себе у світі. У цьому аспекті постає питання досягнення кожною особистістю своєї неповторності, відповідності своєму призначенню. Головна проблема, що виникає при цьому, – це становлення справжньої особистості, здатної творити, а не отримання рівної винагороди за результатами діяльності. Тому позбавленість винагороди є не наслідком негативного впливу з боку іншого, його агресивності при розподілі матеріальних благ, а нездатністю віднайти себе у світі. Отже, освіта передбачає цілеспрямоване формування особистості, яка вміє правильно ставитися до світу. Успіх і користь – тільки один бік об'єктивування. Тому вчитель повинен навчити гідності, тобто ставлення до себе як до надбання, як до вищої цінності. Міра людяності полягає саме в тому, що людина – цінність як така, насамперед, для себе самої [20].

Вивчення питання про гідність зумовлює з'ясування топології педагогічного дискурсу, який розглядається як сукупність місць у просторі влади [9; 10]. Влада при цьому є єдністю пану-

вання й підпорядкування, тобто передбачає нерівність. Ця нерівність детермінує необхідність приведення самого себе у відповідність до стану світу. Вона припускає домінування учителя, який має право змушувати до виконання певних дій, спонукає мислити, управляючи тим самим розвитком особистості [15]. Тому насильство не можна вважати суттю влади, оскільки воно є тільки крайньою формою примусу. Воно може не застосовуватися, якщо примус спирається на добровільне підпорядкування, пов'язане з потребою вчитися, здобувати знання й навички, досвід, розуміти самого себе, знайти своє місце у світі.

Примус зумовлюється необхідністю навчити творити, що неможливо, коли той, хто навчається, чинить опір і виявляє непокору. Тому підпорядкування детерміноване потребою в освоєнні об'єктивування як форми реалізації самого себе [16]. Творчість стає можливою тоді, якщо є хтось, хто вміє творити й навчає цього; якщо з тим, хто вже знайшов своє місце у світі, виникає співтворчість. У цьому контексті підпорядкування можна виправдати схиланням перед досконалістю. Необхідність ролі вчителя полягає в тому, що він вміє створити умови для творчості, підштовхує до неї, співпереживає й допомагає. Тому творчість можлива за наявності підпорядкування, через примус, який у такому разі не розглядається як насильство, а навпаки, як спосіб навчання об'єктивування. Саме тоді влада виправдовує себе, оскільки припускає спонукання до вдосконалення.

Своєрідність владних відносин впливає на топологію педагогічного дискурсу. У загальному вигляді вона виявляється в певних модусах [16]. Перший із них – власне панування, над-стояння, домінування, примушування до виконання чогонебудь. Другий – підпорядкування, що передбачає покірність, необхідну для навчання реалізації самого себе. Такою залежністю можна обтяжуватися, якщо є потреба в повноті прояву своєї волі, тобто свавілля. Саме в такій потребі криється причина непокори. Проте проблема в тому, що учень неспроможний освоїти різні форми об'єктивування, їх алгоритм, оскільки не знає, що є творчістю, як можна її навчитися. Тільки в окремих випадках, коли частково сформовані творчі навички, коли відкрилися перспективи створення нового, з'являються передумови позбавлення від підпорядкування. Але це вже не свавілля, а підпорядкування об'єктивуванню як акту. Тоді сфера вчительства істотно розширюється, а вчителем виявляється не лише той, хто навчає, а той, хто досягнув досконалості у творчості, хто безпосередньо не присутній при акті об'єктивування. Можливо, що учень уже зайшов таких учителів, тоді відмова від підпорядкування

виправдовується усвідомленням самостійного творчого шляху.

Інший випадок, коли той, хто не підкоряється, протестує проти примусовості, відмовляється вчитися. Його проблема в тому, що він розглядає примус тільки як насильство щодо себе. Це стає причиною непокори й повстання проти вчителя, прагнення нав'язати свою волю іншим, при цьому таку, яка не припускає творчості. Цей протест спричинений залежністю від учителя, яка тлумачиться як обмеження своєї свободи. Таке становище зачіпає, може принижувати, стає передумовою появи бажання проявити повноту своєї волі. Проте можлива компенсація такої залежності, що виявляється у визнанні успіхів учня [12]. Той, хто їх досягає, піднімається на вищій щабель у просторі педагогічного дискурсу, він стає над усіма, височіє і є для інших зразком. Тим самим він підноситься до вчителя, стає його колегою, наближеним, тим, кому можна довіряти, на кого можна сподіватися, у кого можна вірити. Очевидно, що переміщення у просторі педагогічного дискурсу є можливим завдяки оцінюванню результатів об'єктивування, а оцінка – це інструмент, за допомогою якого воно стає реальним [18, с. 46].

Проблема оцінки полягає в тому, що вона має відносний і тому формальний характер, оскільки в ній відбувається зрівнювання різних помилок, не фіксуються причини їх здійснення, відсутнє коригування за рівнем підготовки. Тому актуальним для досконалості об'єктивування й важливим моментом для учня є не сама оцінка, а з'ясування причин помилок, вказівка на конкретні прогалини у знаннях і навичках, визначення способу їх усунення. Небезпека припуститися помилки у процесі виконання завдання криється в тому, що вона визначає розміщення суб'єкта у просторі педагогічного дискурсу. Її наявність може спровокувати виникнення стимулу посісти більш високе місце в ньому, але не прагнення до досконалості у творчості. «Бути відмінником» означає не лише добре вчитися, а й, водночас, посідати більш високе місце у просторі дискурсу, насолоджуватися своєю перевагою. Воно припускає можливість дивитися на інших учнів зверху, відчувати радість від перебування на вершині. Це і є прикладом характеру присутності у просторі педагогічного дискурсу [19, с. 134–140].

Варто зауважити, що перебування у визначеному місці педагогічного дискурсу передбачає певний стиль існування. Учень оцінює себе відповідно до розташування й так само відповідно визначає свої цілі, завдання, способи їх виконання. Для «відмінника» це означає досягти досконалості у виконанні поставленого завдання, набутти міцних знань і навичок. Тому він має бути дуже уважним на заняттях, швидко схоплювати й запам'ятовувати матеріал. Якщо йому щось не зро-

зуміле, то це необхідно з'ясувати за допомогою консультацій з учителем, звернутися до навчального матеріалу, додаткової літератури. Батьки такого учня певним чином можуть сприяти збереженню його статусу. Це може виражатися в усилій підтримці високої самооцінки, допомозі в пошуку літератури при підготовці матеріалу, необхідного для навчальної діяльності, організації консультацій з учителями з метою визначення можливих недоліків у поведінці, які слід усунути.

Для учня істотне значення має підтримка його бажання бути першим, орієнтація на необхідність подолання перешкод, досягнення високих результатів; якщо цього немає, так само як і амбіцій в учня, то він може задовольнитися «бути хорошистом»; якщо вони дуже слабкі, учень не звертає увагу на результати своєї навчальної діяльності, то він посідає місце «успішного»; якщо ж учень неспроможний приділяти достатньо уваги навчальній діяльності, ставиться до неї як до непродуктивної, то стає «неуспішним». У такому разі вимоги, що учень висуває до себе, дуже низькі. Місце «хорошиста» й «успішного» у просторі педагогічного дискурсу припускає, що учень обмежує себе сферою «необхідного й достатнього». Він упевнений, що цілком достатньо знати щось настільки, щоб не опинитися в полі підвищеної уваги й негативного ставлення до себе. Учень вважає, що невисокої оцінки цілком вистачає, тому немає сенсу докладати значних зусиль, удосконалювати знання й уміння. Основне завдання такого учня полягає в тому, щоб не опинитися в зоні загального презирства, тобто в негативній частині простору педагогічного дискурсу. Для цього цілком можна використовувати «не зовсім» моральні засоби під час контролю знань, наприклад, «списування». Симпатії викликає той учитель, який, розуміючи невисокий рівень претензій такого учня, допускає можливість цього способу підвищення оцінки якості знань [20].

«Неуспішні» перебувають у негативній частині простору педагогічного дискурсу. Якщо співвіднести їх становище з кастовою структурою суспільства, то вони є «недоторканими». Часто саме для них характерна девіантна поведінка, зумовлена їх розміщенням у просторі дискурсу [22]. Причини її можуть бути найрізноманітнішими. Перша криється в тому, що немає підтримки з боку батьків, вони не надають значення успіхам своєї дитини. Друга причина пов'язана з тим, що учень не здатний до репродуктивної діяльності, тому його активність виходить за межі навчальної діяльності. Третя полягає в наявності сильних волевих імпульсів, які не дають змоги змиритися з залежністю від учителя, що призводить до свавілля. Такий учень прагне підпорядкувати собі інших, домінувати, але вже не у сфері навчальної діяльності, а в повсякденному житті. Він проти-

стоїть іншим, унаслідок чого виникає «змагання» у свавіллі. Усвідомлюючи це, учитель насамперед прагне розв'язати проблему незадовільних оцінок. Це досягається за допомогою підтримки мінімальних успіхів неуспішних, унаслідок чого стає можливим виведення їх із негативної сфери педагогічного дискурсу. Навіть якщо результати діяльності не можна оцінити високо, учитель наводить аргументи, які вказують на позитивну динаміку навчальної діяльності. Він знаходить позитивні чинники, які свідчать про значні зусилля з боку учня, підтримує його цим на шляху до вдосконалення.

Крім того, є можливість усунення часового параметра засвоєння знань і навичок. Відомо, що бути успішним означає встигнути щось зробити до певного часу. Нагадаємо, що в науковій діяльності часовий чинник так чи інакше усувається. Це пов'язано з тим, що в ситуації невизначеності методологічної основи дослідження, браку алгоритмів точно визначити час досягнення результату неможливо. Саме тому усунення часового параметра у просторі педагогічного дискурсу цілком виправдане. Дійсно, час засвоєння матеріалу можна не брати до уваги. Перевага швидкого та оперативного розуміння має значення тільки при оцінюванні репродуктивної діяльності, тому не є критерієм рівня креативності. Іншими словами, інтенсивність засвоєння навчального матеріалу не є ознакою творчої особистості. Навпаки, у дослідницькій діяльності переважає тривале зосередження на поставленому завданні, пошук можливих способів його виконання.

При виконанні дослідницьких завдань оцінка взагалі не використовується як критерій успішності. Акцентуація оцінки призводить тільки до залежності від місця в просторі педагогічного дискурсу. Оцінка не вказує на рівень креативності, на здатність до творчої діяльності; можливість виконувати дослідницькі завдання не формалізується в оцінці. Саме тому вчитель змушений її коментувати, пояснювати її зумовленість і відносність. Проте, за наявності таких превентивних заходів, оцінка загалом відволікає від виконання дослідницьких завдань. Тому інституціалізація оцінки у формі національного тестування або єдиного державного іспиту, за результатами яких абітурієнт зараховується до ВНЗ, не виправдовує себе. Використання інституціалізованих форм контролю призводить до домінування учнів із високою якістю репродуктивної діяльності, не здатних виконувати творчі завдання.

Аналіз визначення місця суб'єкта у просторі педагогічного дискурсу залежно від успішності дає змогу розглядати його як екзистенціальну проблему [22, с. 125–128]. Вона полягає в тому, що залежно від присутності у просторі педагогічного дискурсу суб'єкту освіти приписуються осо-

бистісні якості: «відмінникам» – позитивні, а «неуспішним» – негативні. Така предикація – одне зі слабких місць інституціалізованого педагогічного дискурсу, оскільки вона призводить до позитивної ідентифікації одних і негативної – інших. Неуспішний учень зазнає негативного впливу. Учитель змушений згладжувати ці «недоліки»: стримувати формування завищеної самооцінки у «відмінників», перешкоджати виникненню в них «зоряної хвороби», підтримувати «неуспішних», усіляко сприяючи їм, підвищувати рівень домагань у «хорошистів» і «успішних» [23, с. 98–123]. Проте тиск місця розміщення в дискурсі може бути настільки інтенсивним, що таку допомогу учень іноді не приймає, ставлячись до неї як до прояву жалості, отже, розглядає як приниження. У результаті виникає відчуження від освіти, і учень транспонує себе в дискурс повсякденності, тобто у сферу міжособистісних відносин, що безпосередньо не стосуються навчальної діяльності. Таке відчуження виявляється через образу, переживання безвихідності ситуації, у якій учень опинився, що призводить до протесту або замкнутості, а іноді й до озлобленості на весь світ. Відчуження від освіти змушує проявляти себе у сфері неформальної комунікації, так званої «вулиці».

Водночас оцінювання дає змогу змінити (підвищити або знизити) рівень розміщення учня у просторі дискурсу. Підвищення свідчить про те, що учень має певні результати, здатний до продуктивної діяльності, виявив допитливість тощо. Пониження, навпаки, можливе через погіршення результатів, нездатність ефективно працювати та ін. Третя дискурсивна операція – це нейтралізація, коли учитель не конкретизує деталі оцінювання, даючи можливість учневі самостійно визначити свої успіхи та невдачі. На нашу думку, саме невизначеність можна вважати найбільш прийнятною для гармонізації відносин у педагогічному дискурсі.

Необхідно зауважити, що топологія педагогічного дискурсу визначає логіку існування. Це тому, що місце розміщення у просторі дискурсу зумовлює встановлення певних норм, цілей і завдань, які ставить перед собою учень, спосіб оцінювання самого себе та інших, вибір як відносних, так і абсолютних цінностей. Крім того, місце розміщення визначає умови існування, ставлення до себе, показуючи, чого можна чекати, як ставитися, які можливості й здібності приписувати особистості, більше того, воно визначає її цінність і призначення. Залежно від місця розташування в дискурсі чекають певних успіхів або неприємностей. Інакше кажучи, воно детермінує певним чином особистість, її вигляд, показує те, як вона може проявити себе, вимагає не виходити за межі належного. Крім того, визначає міру відповідальності та характер владних повноважень,

те, що можна доручити як обов'язкове для виконання. Отже, місце розміщення в дискурсі виконує онтологічні функції, оскільки визначає, як бути і яким бути.

Постає питання про достовірність місця розташування в дискурсі та його відповідність сутності особистості [2, с. 76–80]. Під сутністю розуміємо призначення, яке особистість має в собі та яке потребує виконання. Відповідно, справжнє існування буде реалізацією сутності, яку можна визначити як призначення себе для виконання деяких справ у світі. Її можна зрозуміти, якщо позначити як талант або неповторність, унікальність самого себе. Вона передбачає призначення для певної діяльності, виконання деякої конкретної справи. Проте не обов'язково має бути саме унікальність. Роблячи деяку справу, особистість набуває своєї достовірності, що свідчить про її необхідність. Як твердив Г. Сковорода, у кожній людині закладено її призначення, яке має бути реалізоване, тобто сутність [17, с. 154–200]. У цьому полягає нерівність з іншими, а рівність – у її реалізації. Кожен буде рівний з іншими, якщо реалізує повноту своєї присутності, оскільки він знайшов те місце, у якому якнайповніше реалізується його сутність.

Тому можна поставити питання про відповідність місця реалізації себе в дискурсі та сутності. У східній філософії ця проблема розглядається в аспекті пошуку справжнього шляху. Слід мати на увазі, що це шлях у світі, а не тільки самого себе на самоті. Домінування світу частково знімає питання про унікальність самого себе. У такому разі актуальності набуває не особистість, а стан світу. Проблема пошуку себе розв'язується за допомогою служіння як способу прояву себе у світі, оскільки саме воно вказує на сутність. Таке ставлення до своєї сутності можна вважати розв'язанням проблеми розміщення суб'єкта у просторі дискурсу. Протилежне, а саме – акцентування самого себе, своєї значущості, може призвести до піднесення себе над світом, а отже, до

виникнення егоїзму, й спровокувати свавілля щодо іншого. Оскільки реалізація – це використання себе у світі, то служіння може сприяти здійсненню сутності. Тому застосування неможливе поза служінням, оскільки творіння чого-небудь має призначення, знову ж таки, для світу.

Звернення до проблеми служіння дає змогу по-новому побачити призначення місця суб'єкта освіти у просторі дискурсу. Сприйняття його як сфери реалізації себе у світі уможливує гармонізацію дискурсивного простору. Присутність у визначеному місці сприймається вже як спосіб служіння. Тому місце «відмінника» може розглядатися як форма випробування й позбавлення пихи, а місце «неуспішного» – як сфера випробування та формування волі. У зв'язку з цим не варто забувати досвід відлюдництва, тобто відмови від матеріальної сфери існування, коли на перший план виступає духовне об'єктивування. У цьому контексті призначення вчителя полягає в тому, щоб допомогти учневі усвідомити своєрідність свого місця в дискурсі, що стане передумовою усунення його негативного впливу на ставлення до особистості. Служіння як характер ставлення до інших і до світу не означає, що особистість жертвує своєю унікальністю, а навпаки, вона набуває впевненості в собі, оскільки усвідомлює своє призначення.

Отже, для подолання негативного впливу місця суб'єкта освіти в педагогічному дискурсі вважаємо найбільш прийнятною реалізацію сутності, що передбачає нівеляцію ролі оцінювання рівня знань. Безсумнівно, зниження актуальності оцінки є передумовою актуалізації творчості. Саме так дискурсивні засоби можна використовувати для того, щоб спровокувати креативність. Вивчення топології педагогічного дискурсу дало змогу виявити екзистенціальні характеристики навчального процесу, що потребують подальшого більш детального дослідження, наприклад, з'ясування передумов гармонізації освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Бердяев Н. А. Творчество и объективация / Н. А. Бердяев ; сост. А. Шиманский , Ю. Шиманская. — Минск : Экономпресс, 2000. — 301 с.
2. Волков О. Г. Вступ до екзистенціальної прагматики політичного дискурсу : монографія / О. Г. Волков. — Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2010. — 604 с.
3. Габидуллина А. Р. Социо- и прагмалингвистические характеристики педагогического дискурса [Електронний ресурс] / А. Р. Габидуллина. — Режим доступу : <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/novitfilolog/11/105.pdf>. — Назва з екрану (21.03.13).
4. Галинурова Г. И. Похвала как метод стимулирования

References

1. Berdyaev, N. A. (2000). Creativity and objectivization. Minsk : Ekonompress. [in Russian]
2. Volkov, O. G. (2010). Introduction into existential pragmatics of the political discourse. Melitopol : TOV «Publishing house MMD». [in Ukrainian]
3. Gabidullina, A. R. (2012). Socio- and pragmalinguistic characteristics of the pedagogical discourse. Retrieved from : <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/novitfilolog/11/105.pdf>. [in Russian]
4. Galinurova, G. I. and Gallyamova, N. Sh. (2012). Praise as a method of stimulation in the pedagogical discourse. Retrieved from : http://www.rusnauka.com/6_PNI_2012/Pedagogica/5_101937.doc.htm. [in Russian]

- ния в педагогическом дискурсе [Электронный ресурс] / Г. И. Галинулова, Н. Ш. Галлямова. — Режим доступа : http://www.rusnauka.com/6_PNI_2012/Pedagogica/5_101937.doc.htm. — Назва з екрану (21.03.13).
5. Ежова Т. В. К проблеме изучения педагогического дискурса / Т. В. Ежова // Вестник ОГУ. — 2006. — № 2. — Т. 1. Гуманитарные науки [Электронный ресурс]. — Режим доступа до журналу : http://vestnik.osu.ru/2006_2/10.pdf. — Назва з екрану (21.03.13).
 6. Зоткина Л. В. Некоторые особенности педагогического дискурса (на материале произведения Шарлотты Бронте «Джейн Эйр» [Электронный ресурс] / Л. В. Зоткина. — Режим доступа : http://www.sgu.ru/files/notes/68119_doc. — Назва з екрану (21.03.13).
 7. Комаров С. В. «Топология субъективности» Ж. Делеза [Электронный ресурс] / С. В. Комаров. — Режим доступа : http://www.s-komarov.com/wp-content/files/_.doc. — Назва з екрану (21.03.13).
 8. Кондрашина А. А. Педагогический дискурс : аксиологический стереотип и лингвокреативная практика учителя / А. А. Кондрашина // Уральский филологический вестник. — 2012. — № 3. Язык. Система. Личность : Лингвистика креатива [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://journals.uspu.ru/attachments/article/148/%D0%92%D0%95%D0%A1%D0%A2_3_23.PDF. — Назва з екрану (21.03.13).
 9. Макогон Т. И. Топологические перспективы описания местных сообществ [Электронный ресурс] / Т. И. Макогон. — Режим доступа : <http://teoria-practica.ru/-1-2013/philosophy/makogon.pdf>. — Назва з екрану (21.03.13).
 10. Макогон Т. И. Топология местных сообществ / Т. И. Макогон // Вестник Томского государственного университета. — 2013. — № 366. — С. 49—55.
 11. Мерзляков А. В. Топология социального субъекта (герменевтический аспект) : дис. канд. филос. наук : 09.00.11 / А. В. Мерзляков ; Удмуртский государственный университет. — Ижевск, 2003. — 142 с.
 12. Олешков М. Ю. Моделирование коммуникативного процесса : монография [Электронный ресурс] / М. Ю. Олешков ; Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, Уральский государственный педагогический университет. — Нижний Тагил: 2006. — 336 с. — Режим доступа : http://olshkov.info-tag.ru/odoc/47_.doc. — Назва з екрану (21.03.13).
 13. Палагута В. И. На пути создания дискурсивной теории социального пространства / В. И. Палагута // Філософські проблеми гуманітарних наук : збірка наукових праць [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.info-library.com.ua/books-text-11578.html>. — Назва з екрану (21.03.13).
 14. Полякова Н. Б. Конструирование дискурса власти : герменевтический аспект : дис. канд. филос. наук : 09.00.11 / Полякова Наталья Борисовна ; Удмуртский государственный университет. — Ижевск, 2003. — 143 с.
 15. Разинов Ю. А. Экзистенциальная геометрия пути (к постановке вопроса) [Электронный ресурс] / Ю. А. Разинов // Вестник Самарской гуманитарной
 5. Yezhova, T. V. (2006). On the issue of the pedagogical discourse study. Reporter OGU, 2. Retrieved from : http://vestnik.osu.ru/2006_2/10.pdf. [in Russian]
 6. Zotkina, L. V. (2010). A few peculiarities of the pedagogical discourse (on the basis of “Jane Eyre” by Sh. Bronte. Retrieved from : http://www.sgu.ru/files/notes/68119_doc. [in Russian]
 7. Komarov, S. V. (2007). «Topology of subjectivity» by G. Deleuze. Retrieved from : http://www.s-komarov.com/wp-content/files/_.doc. [in Russian]
 8. Kondrashyna, A. A. (2012). Pedagogical discourse : axiological stereotype and linguo-creative practice of a teacher. The Ural philological reporter, 3. Retrieved from : http://journals.uspu.ru/attachments/article/148/%D0%92%D0%95%D0%A1%D0%A2_3_23.PDF [in Russian]
 9. Makogon, T. I. (2013). Topological prospects of description of local communities. Retrieved from : <http://teoria-practica.ru/-1-2013/philosophy/makogon.pdf>. [in Russian]
 10. Makogon, T. I. (2013). Topology of local communities. Reporter of Tomsk State University, 366, 49–55. [in Russian]
 11. Merzlyakov, A. V. (2003). Topology of the social subject (hermeneutic aspect) : thesis of Candidate of philosophical sciences : 09.00.11. Izhevsk. [in Russian]
 12. Oleshkov, M. Y. (2006) Modelling of communicative process. Retrieved from : http://olshkov.info-tag.ru/odoc/47_.doc. [in Russian]
 13. Palaguta, V. I. On the way to creation the discourse theory of the social space. Philosophical issues of the Humanities. Retrieved from : <http://www.info-library.com.ua/books-text-11578.html>. [in Russian]
 14. Polyakova, N. B. (2003). Laying out the discourse of power : hermeneutic aspect : thesis of Candidate of philosophical sciences : 09.00.11. Izhevsk. [in Russian]
 15. Razinov, Y. A. (2011). Existential track geometry (of a problem presentation). Reporter of Samara Humanitarian Academy, 2. Retrieved from : <http://www.phil63.ru/files/001%20vest-10.doc>. [in Russian]
 16. Savchuk, V. V. and Razumov, V. I. and Krebel', V. V. (2011). Topology of discourse : possibility to choose logical constants in the organization of the world space. Retrieved from : http://sociocosmos.ru/anthropotopos/Article/5_May_Sept/1_topology_discourse.doc. [in Russian]
 17. Skovoroda, G. S. (1973). Complete set of works : In 2 vol. Kyiv : Naukova dumka [in Ukrainian]
 18. Gusakovskiy, M. A. and Yashchenko, L. A. and Kostyukevich, S. V. (2004). University as a centre of culture-generating education. Alteration of the forms of communication within the process of study. Minsk : BSU. [in Russian]
 19. Heidegger, M. (2003). Being and Time. Khar'kov : Folio. [in Russian]
 20. Khorunzhyi, S. S. (2007). Constitution of person-

- академии. Серия : Философия. Филология. — 2011. — № 2. — Режим доступа до журналу : <http://www.phil63.ru/files/001%20vest-10.doc>. — Назва з екрану (21.03.13).
16. Савчук В. В. Топология дискурса : возможность выбора логических констант в организации пространства мира [Электронный ресурс] / В. В. Савчук, В. И. Разумов, И. А. Кребель. — Режим доступа : http://sociokosmos.ru/anthropotopos/Article/5_May_Sept/1_topology_discourse.doc. — Назва з екрану (21.03.13).
 17. Сковорода Г. С. Повне зібрання творів : У 2 т. / Г. С. Сковорода. — К. : Наукова думка, 1973. — Т. 1. — 544 с.
 18. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М. А. Гусаковский, Л. А. Ященко, С. В. Костюкевич и др. ; под ред. М. А. Гусаковского. — Мн. : БГУ, 2004. — 279 с.
 19. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер ; пер. с нем. В. В. Бибихина. — Харьков : Фолио, 2003. — 503 с.
 20. Хоружий С. С. Конституция личности и идентичности в перспективе опыта древних и современных практик себя [Электронный ресурс] / С. С. Хоружий. — Режим доступа : http://www.synergiaisa.ru/lib/download/lib/024_Horuzhy_Firenze.doc. — Назва з екрану (21.03.13).
 21. Черник В. Б. Фактические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока : дис. канд. филос. наук : 10.02.01 / В. Б. Черник ; Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. — Екатеринбург, 2012. — 196 с.
 22. Шафер О. Б. Пространственность человеческого существования : экзистенциальное измерение : дис. канд. филос. наук : 09.00.01 / О. Б. Шафер ; Томский гос. ун-т. — Томск, 2008. — 141 с.
 23. Щербинина Ю. В. Гармонизация педагогического дискурса : дис. канд. филол. наук : 13.00.02 / Ю. В. Щербинина ; Моск. пед. гос. ун-т. — М., 2010. — 469 с.
 - ality and identity in the perspective of experience of the ancient and modern practices of self. Retrieved from : http://www.synergiaisa.ru/lib/download/lib/024_Horuzhy_Firenze.doc. [in Russian]
 21. Chernik, V. B. (2012). Actual verbal genres in the pedagogical discourse and text of a lesson : thesis of Candidate of philosophical sciences : 10.02.01. Yekaterinburg. [in Russian]
 22. Shafer, O. B. (2008). Spatiality of the human existence : existential dimension : thesis of Candidate of philosophical sciences : 09.00.01. Tomsk. [in Russian]
 23. Shcherbinina, Y. V. (2010). Harmonization of pedagogical discourse : thesis of Candidate of philological sciences : 13.00.02. Moscow. [in Russian]

Відомості про авторів:**Волков Олександр Григорович**

alex_seng@list.ru

Волкова Віра Андріївна

vera_bar@list.ru

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

*Надійшла до редакції: 18.03.2013 р.**Прийнята до друку: 27.03.2013 р.*