

Федеральное агентство по образованию Российской Федерации
Сочинский государственный университет
туризма и курортного дела

ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКАЯ
ПАРАДИГМА:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ
И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ

Межвузовский сборник
научных трудов

Выпуск 14

Под научной редакцией
профессора *А.А. Ворожбитовой*

Сочи
2009

УДК 801
ББК 81 я 43
Л 59

Печатается по решению Ученого совета социально-педагогического факультета
Сочинского государственного университета туризма и курортного дела

Рецензент – д-р фил. наук, проф. Т.С. Никифанова

Лингвориторическая парадигма: теоретические и при-
кладные аспекты: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 14 / Под ред.
проф. А.А. Ворожбитовой. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2009. – 220
с.
ISBN 978-5-88702-325-0

Цель сборника – отразить современный уровень исследований языка в его риторической функции, создающей дискурсивно-текстовый универсум культуры, а также русской языковой личности и ее интегральной лингвориторической компетенции. Это позволяет на новом уровне рассмотреть социокультурно значимую речевую деятельность, детализировать современную концепцию интеграции языкового и речевого образования.

Адресуется специалистам-филологам, студентам, аспирантам, преподавателям гуманитарных дисциплин.

УДК 801
ББК 81 я 43

ISBN 978-5-88702-325-0

© Авт. ст., 2009

© Ворожбитова А.А., науч. ред. 2009

Научное издание

**ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ**

Межвузовский сборник научных трудов

Выпуск 14

Под научной редакцией
профессора *А.А. Ворожбитовой*

Подписано в печать с готового оригинал-макета 29.12.09. Формат 29,7×42/4. Бумага «Снежинка». Печать трафаретная. Уч.-изд. л. 13,8. Усл. печ. л. 12,7. Тираж 250 экз. Заказ 2/1101.

Типография ООО «Стерх». 354068, г. Сочи, ул. Тимирязева, 10. Тел.:363-500.

ЧАСТЬ 2. ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Е.В. Красноперова (г. Ижевск)

В последнее время интерес к изучению дискурса необычайно велик. Этот многозначный термин используется рядом гуманитарных и социальных наук, предмет которых предполагает изучение функционирования языка. Т. ван Дейк рассматривает дискурс как социальное действие [ван Дейк, 1986, с. 96]. Не употребляя термина «дискурс», Л.С. Выготский описывает это явление как социальную деятельность, происходящую в условиях реального мира, действительного взаимодействия людей посредством языка [Выготский, 1999, с. 418].

В центре нашего внимания – педагогический дискурс. В педагогическом дискурсе отражается языковая деятельность учителя, характер восприятия им окружающего мира, действия педагога. Следовательно, педагогическую деятельность можно рассматривать как дискурс особой структуры.

Педагогический дискурс вбирает в себя как конструктивную, так и деструктивную составляющую. Несомненно, конструктивная составляющая педагогического дискурса позволяет решать самые сложные профессиональные задачи, способствует формированию субъектно-субъектных отношений между учителем и учеником. Между тем, нельзя отрицать и наличие деструктивной составляющей в педагогическом дискурсе.

Важнейшими элементами педагогического дискурса являются его дидактичность и доминантность. Речь сообщает действиям учителя смысл. Тон речи педагога нередко становится серьезным препятствием при установлении контакта между взрослым и ребенком. Вслушиваясь в звучание собственного голоса, педагог становится навязчивым, увлекается наставлениями, теряет контроль над своими действиями. Голос становится проводником смысла, вкладываемого учителем в слово – голос учителя может сделать отношения доверительными или способствовать их разрушению. Прежде всего, голос доносит то, что пытается «обозначить» в своей речи учитель, поскольку голос, интонация, жесты, движения несут информации значительно больше, нежели слова: кроме того, что в дискурсе сказано, есть то, что подразумевалось, и то, что еще не было обозначено.

Стремясь объективировать дискурс, учитель, высказываясь, теряет свой смысл – как как, конструируя дискурс для ученика, пытаюсь точно выразить мысль педагог сам испытывает отчуждение. Учитель ищет в своей речи

ответ другого, ищет то, что способствует его субъективации или самоутверждению. Получив право на речь, развивая дискурс, учитель осуществляет насилие над ребенком. Получая наслаждение от слушания своей речи, учитель не осознает, что стоит за его словом, как оно воспринимается учеником. Развивая дискурс, пытаясь воздействовать на ребенка, учитель повторяет в нем свою речь, однако невозможно точно передать мысль, т.к. речь всегда искажает смысл, а учитель только делает попытку его передачи.

Учитель не может объективно оценивать опыт и знания ребенка, поскольку часто не готов принимать ребенка как личность, как субъект, что подтверждает назидательный характер речи учителя. Не учитывая знания ребенка о мире, его желания, интенции, учитель стремится помочь рождению истины, но не осознает, что истина рождается вновь с каждым ребенком. Именно поэтому цель обучения является внутренне противоречивой и однозначно не определенной.

Другой (ученик) выступает как некое отрицаемое желание педагога, и, следовательно, он (Другой) должен быть отвергнут или разрушен. В свою очередь, ученик воспринимает учителя тоже как своего Другого, опыт которого для него также не представлен. Вероятно, в силу того, что опыт Другого, в данном случае – опыт ученика, для учителя остается не представленным как опыт Другого, невозможно найти слова, одинаково воспринимаемые говорящим и слушающим, а значит, нельзя надеяться, что слова учителя будут восприняты учеником в том же самом смысле, следовательно, речь учителя всегда будет искажать смысл.

Доминантность и дидактичность речи учителя наиболее ярко проявляются в монологе. Но монолог всегда остается безадресным, в то время как диалог позволяет преодолеть безадресность: он обращен к конкретному лицу и позволяет увидеть другого как Другого.

Учитель нередко отказывает ребенку в праве выбора собственного пути развития. Опекая ребенка, учитель лишает его свободы проявлений. Часто свою задачу учитель видит в насыщении ученика знаниями, а не в создании условий для самоопределения и развития субъектности. Сущность субъектной деятельности состоит в саморазвитии и самоактуализации. Для развития субъектности необходимо наличие Другого и отношение к себе как к субъекту. Субъектность в педагогическом дискурсе может проявляться в признании Другого, в дозволении ему существовать и в предоставлении свободы для его саморазвития.

Учитель, получая право на речь, ощущает собственное превосходство. Таким образом, следует признать, что педагогический дискурс вбирает в себя наряду с другими и дискурс власти. Педагогический дискурс является способом борьбы за собственную субъектную независимость и способом предъявления власти. Она, являясь инструментом отстаивания собственной субъектной независимости, есть инструмент разрушения субъектной независимости другого. Поэтому необходимо признать насилие, которое

присутствует в речи. Учреждая дискурс, педагог разрушает субъект, не позволяя ему присутствовать в своих обозначениях.

Нет сомнений, что язык есть способ подавления [Барт, 1989, с. 548]. Говорящий, делая попытку выразиться объективно, безусловно, навязывает свое отношение к миру, к людям, к событиям. По сути дела, он вынуждает принять собственные обозначения, тем самым ставит слушающего в зависимость от своего опыта и восприятия мира. Следует признать, что языковая система не позволяет найти только нейтральные слова для передачи опыта и знаний [Блакар, 1987, с. 91]. Учитель, осуществляя выбор, кодируя информацию, отдает предпочтение тем или иным формулировкам, что уже есть проявление насилия над учеником. Развивая дискурс, учитель заставляет ученика принять выбранный им код. Следовательно, учитель, оказывая воздействие на школьника с помощью языка, осуществляет над ним власть, таким образом, язык становится орудием принуждения. Поскольку элементы власти и деструкции заложены в речи, язык, переходя в акт говорения, становится инструментом власти.

В сознании современного общества прочно укоренилась связь между властью и знанием. Власть свойственно производить знание [Фуко, 1997, с. 42]. Оно непременно должно быть связано с насилием, поэтому путь постижения знаний – испытания. Для получения знаний необходимо пройти инициацию, таким образом, получение знаний напрямую связано с подчинением ученика.

Отмечая насильственный характер речи учителя, можно признать, что именно власть дает право производить знания. Вероятно, все, что полезно для власти и может стать знанием, а само знание производится не познающим субъектом, в данном случае учеником, а самой властью – учителем, поэтому школа становится местом, где отправляется власть, а ученик рассматривается как объект власти.

Восполняя дефицит собственной субъектности, учитель может обнаружить в педагогическом дискурсе садистическую предрасположенность. Подобные наклонности проявляются в гипертрофированном стремлении к власти, контролю над окружающим миром и людьми. Реализуя свое желание властвовать, педагог удовлетворяет потребность в агрессии. Агрессия в таком случае становится способом выражения и углубления субъектности учителя. Агрессия может проявляться только в том случае, если наличествует объект, а объект обнаруживается действиями субъекта. Тогда можно предположить, что функция объекта (континент становится ученик) – удовлетворение желаний субъекта (учителя), следовательно, агрессия помогает выйти за границы субъектности и определить эти границы.

Учитель склонен наслаждаться властью над учеником, предъявляя к нему высокие требования, заставляя испытывать унижение и чувство вины. Не удовлетворив потребность власти, учитель садистического типа склонен показывать недовольство, демонстрировать обиду. Все, что выходит за пределы власти учителя, воспринимается им как собственное подчинение. При исчезновении объекта разрушаются желания субъекта, исче-

зают границы собственной субъектности. Для субъекта его идентичность и есть граница субъектности. Стремясь избежать подчинения, учитель, проявляющий садистические наклонности, становится требователем, капризным, болезненно относится к любым свидетельствам собственной слабости. Он ждет подтверждения любви. Эмоциональный подъем, переживаемый ребенком, может восприниматься учителем как угроза, неподчинение, желание выйти из-под контроля. Такому учителю необходимо сделать власть осязаемой для других. Для того чтобы лишить школьника права на самоопределение, учитель может оскорблять, унижать, искать слабые места, разрушая идентичность ребенка. Учитель способен издеваться над ребенком, не согласным подчиняться, точно замечая недостатки, подчеркивая и преувеличивая их в присутствии коллектива. Учитель получает удовольствие, разрушая планы ученика, нивелируя его достоинства.

В педагогическом дискурсе проявляется тенденция, целью которой является желание повредить другому человеку, принудить к каким-либо действиям, унижить его. Учитель, находясь в педагогическом дискурсе, может испытывать потребность к разрушению.

Иногда учителя прибегают к крайней мере наказания – игнорированию и полному прерыванию контакта с учеником. Одной из форм, в которой проявляется агрессия учителя, является молчание. Молчание учителя является таким же элементом насилия над ребенком, как и то, что получает словесное обозначение.

В качестве наказания учителя используют игнорирование детей и их успехов. Невнимательное отношение к ребенку, занятость своими проблемами не позволяют учителю проявлять заботу, оказывать внимание школьникам. Ребенок надеется получить поддержку учителя, но, потеряв надежду, быстро утрачивает мотивацию, у него угасает интерес к учебе, исчезает вера в хорошего учителя.

Разрушение планов, обесценивание достижений учеников гарантирует педагогу власть. При обнаружении страданий детей переживания самого учителя становятся менее заметными. Осуществляя поведенческий, эмоциональный, интеллектуальный контроль, учитель стремится трансформировать объект (школьника). Власть дает возможность убедить или заставить других людей действовать по определенным правилам или определенным образом.

Педагог в своем дискурсе пытается создать формы, в которых проявляются некие интенции ребенка. Учитель искажает потребности самого ребенка, навязывая собственные желания, поскольку педагогический дискурс позволяет отбирать и формировать желания.

Нельзя не признать тот факт, что школьники нередко сами склонны принимать доминантность учителя. Делегирование ответственности учителю позволяет исключать стрессы, снимать напряжение, облегчать существование. Безусловно, доминантность есть обязательная составляющая педагогического дискурса, однако представляется достаточно сложным определение нормы доминирования педагога. Вероятно, всякое действие.

воспринимаемое объектом как насильственное, закрепляющее за ним положение объекта, можно считать доминантным.

Несмотря на доминирование, в поведении педагога обнаруживаются страх и слабость, которые являются источниками жестокости в учительской среде. Установка на причинение вреда, приписываемая другому, коренится в том ложном представлении, согласно которому именно другой склонен причинить вред. В угрожающей самооценке ситуации проявляется тревожность учителя. Интенсивность тревожности зависит от того, насколько ситуация воспринимается педагогом как опасная. Известно, что сила используемых средств возрастает по мере уменьшения уверенности в себе, поэтому, чем больше тревога учителя, тем агрессивнее будет его поведение, тем большую потребность в доминировании и деформации ученика он будет испытывать.

Ребенок готов объективировать себя, закрыться, создать защиту, чтобы уберечься от воздействия учителя. Прерывание педагогического дискурса в результате сопротивления ученика может способствовать обнажению педагогической агрессии, так как учитель отдает предпочтение работе с унифицированной аудиторией. Ученик остается для учителя Другим, тем, кого он не может или не хочет принять и понять до конца.

Прерывание дискурса педагога может стать способом преодоления унификации, которая понимается как навязывание учителем собственной нормы ученику. С одной стороны, учитель понимает проблемы ребенка, а с другой – подвластен собственным инфантильным реакциям, вероятно, одним из способов обеспечения безопасности является установление границ, способных гарантировать учителю целостность.

Одним из механизмов, способствующих разворачиванию педагогического дискурса, является агрессия. Она может иметь различные способы репрезентации власти. Агрессия является одной из деструктивных составляющих педагогического дискурса, в котором проявляются потребности учителя. Педагог допускает агрессивность, которая так или иначе неизменно присутствует в любых отношениях [Фигдор, 2000, с. 93]. Следует помнить, что агрессия обычно возрастает, если бессознательные импульсы человека являются запрещенными.

Рассматривая преподавание как основную деятельность, педагог попадает в конфликт с собственной идентичностью. Взрослый способен осознавать, что инстинктивные желания свойственны и ребенку, поэтому, признавая их существование, уважая их, следует сделать поведение ребенка предметом педагогической рефлексии. Влечения не должны подавляться, поскольку подавление может вести к невротизации и останавливать процесс сублимации.

Послушание, воспитываемое взрослым, ведет к подавлению инстинктов. Ребенок страдает от своих подавленных импульсов, в связи с чем задача взрослого видится в понимании ребенка, принятии его, а не в подавлении и сдерживании.

Вследствие дефицита субъектности учитель стремится удержать ученика в дискурсе власти. А дефицит субъектности учителя требует восполнения. Часто взрослый не может согласиться с тем, что становление личности ребенка произошло без его участия. Поэтому даже в дискурсе власти педагог не может реализоваться, не может получить полного удовлетворения, и тогда дискурс власти доходит до самоотрицания.

Учитель может получать истинное удовольствие не от демонстрации власти, а при осуществлении перехода из дискурса власти в некую иную форму. Можно предположить, что переход дискурса власти в дискурс знания является той формой, которая способна дать возможность удовлетворения желаний учителя. Дискурс знания дает возможность педагогу учиться у школьника, позволяет создать ситуацию, в которой ученик является ресурсом для профессионального роста педагога.

Дискурс знания появляется только в результате совместного творчества учителя и ученика, тогда, несмотря на доминирование учителя, ребенок может стать учителем взрослого в той мере, в какой образование отождествляется с рождением истины. Следовательно, можно говорить о необходимости структурирования желаний учителя. Умение учителя уходить от своих конфликтов дает возможность создавать дискурс знания, а следовательно, преодолевать деструктивную составляющую педагогического дискурса.

Библиография

Барт Р. Лекция // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Пер. с фр. – М., 1989. – С. 545–569.

Блакар Р. Язык как инструмент социальной власти // Язык и моделирование социального взаимодействия / Пер. с англ. – М., 1987. – С. 88–125.

Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1999. – С. 392–476.

Дейк Т. А. ван Эпизодические модели в обработке дискурса // Дейк Т.А. ван Язык. Познание. Коммуникация / Пер. с англ. – М., 1989. – С. 68–110.

Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика / Пер. с нем. – М., 2000.

Фуко М. Надзирать и наказывать / Пер. с фр. – М., 1997.

ПИСЬМЕННАЯ ДЕЛОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.В. Кузьмина (г. Казань)

В связи с развитием бизнеса и коммерции, с учетом тех огромных изменений в общественной и экономической жизни, которые произошли в последние десятилетия прошлого века в нашей стране, в значительной степени изменились не только форма, но и содержание делового общения. Обучение чуждому русскому языку – необходимость, вызванная изменениями в жизни общества. В особенности это коснулось письменного делового