

PARIS

20. VÝROČIA
ROVNEHO VÍTAZSTVA
PRACUJÚCICH

PROGRAM OSLAV

21. február 1968 o 14 hodine

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

21. február 1968 o 14 hodine

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Lissabon, Baccalao 12, tel. číslo 677-11,
na mesiac FEBRUAR 1968

LISSABON
SLAV

20. VÝROČIA
ROVNEHO VÍTAZSTVA
PRACUJÚCICH

PROGRAM OSLAV

21. február 1968 o 14 hodine

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

Pracovníkovi letáček na letisku RŽD 11

BOLOGNA

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

VI (39) том

Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження
європейських стандартів вищої освіти в Україні

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Додаток 1 до Вип. 27, том VI (39), 2012 р.

Тематичні рубрики випуску:

Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти
в Україні, Європі та світі

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні
засоби реалізації в Україні, Європі та світі

Послідовність загальної середньої та вищої освіти
як європейський стандарт

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських
стандартів вищої освіти в Україні

ВОЛКОВА Н.В., Аспекти формування цілісності світогляду та інформаційної культури студентів ВПНЗ	120
ВОЛОШИНА Н.В., Болонський процес і комунікативні здібності студентства	128
ГОЛОВЧЕНКО О.В., КРАВЧУК М.Г., РОМАНЕНКО О.В., Значення паразитології у формуванні науково-природничої компетенції студентів-фармацевтів	135
ГОЛОТА М.В., Психологічні аспекти формування духовності особистості в підлітковому віці	141
ГУСЕВА Т.П., САС Л.М., ВЕНГЕР О.П., ЩУР М.І., Особливості особистісно-орієнтованого підходу в умовах впровадження Болонського процесу у вищому медичному закладі	148
ДАВИДОВ П.Г., Психологічна адаптація до навчання у ВНЗ	155
ЄВТУШЕНКО Н.І., Специфіка формування пізнавальної самостійності майбутніх учителів у процесі навчання іноземної мови	167
ЕМЕЛЬОВА А.П., Нормативно-правове забезпечення трудового навчання (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)	174
ЖАДАН І.В., Соціально-психологічні чинники формування політичної картини світу студентської молоді	181
ЖДАН В., СКРИПНИК І.М., ГАЄВСЬКИЙ С.О., ГОПКО О.Ф., ШАРБЕНКО Т.В., Ефективність дистанційних навчальних технологій у системі післядипломної освіти лікарів	188
ЖУРАВЛЬОВА О.А., Спеціальний курс з літератури як активне джерело формування професійної компетенції юриста	194
ІГНАТОВИЧ О.Г., Проблема формування педагогічного дискурсу в соціокультурному просторі ВУЗу	200
КІРДАН О.Л., Становлення державної системи управління вищими навчальними закладами Російської імперії (1802-1804 рр)	209
КОВАЛИК Н.В., ДЯК Т.П., Теоретичні аспекти викладання граматики у немовних вищих навчальних закладах	220
КОВШАР О.В., Підготовка майбутніх педагогів – вихователів до організації передшкільної освіти	228
КОЛОДИЧ О.Б., Підвищення ролі психологічної освіти у процесі інноваційної діяльності вищих педагогічних закладів згідно з положеннями Болонського процесу	234
КРАВЧУК М.Г., ЖГУТ О.А., ГРУША М.М., РОМАНЕНКО О.В., Біологічна підготовка майбутнього фахівця-медика: роль самостійної роботи студента	242
КРЕЦЬКА Ю.А., До проблеми визначення педагогічних умов адаптації майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності	249

ІГНАТОВИЧ О.Г.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка, доцент
кафедри педагогіки, м. Луганськ

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ В СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ ВУЗУ

У цій статті подано аналіз понять „дискурс”, „педагогічний дискурс”, „соціокультурний простір вузу”, розкриваються сутнісні характеристики педагогічного дискурсу. Виявлено основні підходи до розуміння і визначення педагогічного дискурсу, що знайшли відображення у сучасних педагогічних дослідженнях. Позначена специфіка уточнення визначення дискурсу в педагогічному контексті в умовах соціокультурного простору вузу.

Ключові слова: дискурс, освітній дискурс, педагогічний дискурс, навчальний дискурс, дискурсивні аспекти педагогічної мовленнєвої діяльності, соціокультурний простір навчального закладу.

В настоящей статье дан анализ понятий „дискурс”, „педагогический дискурс”, „социокультурное пространство вуза”, раскрываются сущностные характеристики педагогического дискурса. Выявлены основные подходы к пониманию и определению педагогического дискурса, нашедшие отражение в современных педагогических исследованиях. Обозначена специфика уточнения определения дискурса в педагогическом контексте в условиях социокультурного пространства вуза.

Ключевые слова: дискурс, образовательный дискурс, педагогический дискурс, учебный дискурс, дискурсивные аспекты педагогической речевой деятельности, социокультурное пространство учебного заведения.

The problem of the formation of pedagogical discourse in the socio-cultural space of the university. In this article analyze concepts of "discourse", "pedagogical discourse", sociocultural space of the uni-

iversity" disclose the essential characteristics of pedagogical discourse. Identified the main approaches to the understanding and definition of pedagogical discourse, which is reflected in the current education research. In the pedagogical context, the specificity of the definition "discourse" was clarified and sociocultural conditions of the space of the university were taken into account.

Keywords: discourse, educational discourse, academic discourse, discursive aspects of the teaching speech activity, sociocultural space of the institution.

Однією з найважливіших проблем, з якими зіткнулося людство на рубежі ХХ-ХХІ ст. – проблема модернізації освіти. Найбільш важливою частиною системи освіти в усьому світі є вища школа. Сучасний етап розвитку вітчизняної вищої школи характеризується інтеграцією в загальноєвропейський освітній простір і переорієнтацією оцінки результату освіти. Метою сучасної гуманітарної освіти виступає формування особистості через мову і текст не в лінгвістичному, а в філософсько-педагогічному вимірі. Сучасний студент все менше схильний сприймати те, що недостатньо добре подається, він також висуває високі вимоги до професійно-педагогічним, у тому числі і комунікативним, здібностям педагога. У цілому, перехід вищої школи від авторитарної системи до комунікативної пред'являє обом сторонам – студентам і викладачам – високі вимоги. При цьому педагог повинен докласти серйозні зусилля до того, щоб завоювати повагу учнів і довести їм свою компетентність, професійну захопленість, чуйність і справедливість.

На сучасному етапі розвитку педагогіка стала областю збігу численних запитів, в якій активний пошук людиноцентрованих концепцій і теорій, що сприяють направленню інтенцій людини в позитивний бік, відбувається на тлі „дискурс-буму” (термін І.Касавіна), що стала наслідком низки факторів.

Проблема вивчення дискурсу відображена в дослідженнях Т. ван Дейк, О. Казарцева, В. Карасик, О. Каратєєвої, А. Князькова, Т. Ладиженської, О. Михальської, Е. Соїфер, Н. Boyer, М. Butzbach-Rivera, S. Moirand, M. Pendar, Y. Simard та ін. Дослідженням психолінгвістичних аспектів вивчення когнітивної обробки дискурсу займалися І. Гальперін, Т. ван Дейк, А. Кибрік, З. Тураєва.

Термін „дискурс” за останні десятиліття набув широкої популярності, проте однозначного і загальноновизнаного визначення цього поняття не існує. Сам дискурс прийнято трактувати як мовну практику, яка систематично формує об'єкти, про які говорить; тонку контактуючу поверхню, що зближує мову і реальність; умови появи і правила реалізації конкретних мовних практик і мовних полів [9, с. 50].

Як відзначають дослідники (Н. Арутюнова, Т. ван Дейк, В. Карасік, О. Коротеєва, В. Красних, Е. Кубрякова, М. Макаров та ін.), дискурс є об'єктом міждисциплінарного вивчення. З дослідженням дискурсу пов'язані такі науки як лінгвістика, прагмалінгвістика, психологія, філософія, соціологія, антропологія, етнологія, юриспруденція, педагогіка, політологія. Кожна з цих дисциплін підходить до вивчення дискурсу по-своєму. Із міждисциплінарних позицій аналізується як сам процес людського спілкування і його основні одиниці (комунікативний акт і дискурс), так і результат цього процесу – текст. Достатньо велика кількість досліджень у галузі інституційного дискурсу (А. Баранов, В. Базильов, Д. Гудков, В. Карасик, Л. Крисин, Н. Купіна, Л. Майданова, П. Серіо, А. Чудінов, Е. Шейгал та ін.). Міждисциплінарний характер проблеми розуміння дидактичної комунікації представлено у роботах з психологічної герменевтики (А. Брудний); психології спілкування (М. Бітянова, О. Бодальов, О. Леонтьєв, Б. Ломов, Л. Петровська); теорії соціальних комунікацій, де подається обґрунтування поняття „комунікаційне розуміння” (А. Соколов); використання комунікативних стратегій для подолання бар'єрів розуміння в мовленнєвому спілкуванні (Ч. Моріс, Дж. Остін, Дж. Серль, З. Вендлер, Р. Грайс, Т. ван Дейк). Механізми продукування і сприйняття мовних повідомлень у процесі дидактичної комунікації розглядалися в роботах із психолінгвістики: моделі мовної комунікації (Дж. Грін, Н. Жинкін); методи психолінгвістичного аналізу усних повідомлень (А. Залевська, І. Зимня, Е. Камінська, А. Лурія, Дж. Міллер, Т. Рогожнікова, Д. Слобін, Е. Тарасов, Т. Ушакова).

Аналіз існуючих підходів і напрямів у вивченні інституційних дискурсів свідчить про те, що суть самого процесу комунікативної взаємодії в суспільно-професійних сферах складає предмет дискусій. Але загальна теорія реалізації „ефективного” дискурсу в окремих соціальних інститутах (зокрема, в педагогічній галузі) не розроблена.

Метою цієї статті є аналіз проблеми формування педагогічного дискурсу в соціокультурному просторі сучасного університету.

Етимологічно слово „дискурс” поділяється на дві складові частини: „dis” – буквально „в різних напрямках” і „courir” – бігти [8, с. 38]. Значення слова дискурс означає „розбігатися в різні боки, у різних напрямках”. Спираючись на сучасні дослідження в галузі дискурсу, виокремлюють чотири основні підходи до його розуміння: 1) дискурс як текст, що актуалізується в певних умовах з урахуванням екстралінгвістичних параметрів (у лінгвістиці); 2) дискурс як спілкування, що реалізовується в ході певних дискурсивних практик (в соціології, соціальної семіотики та політології); 3) дискурс як вид мовної комунікації (в логіці, філософії, соціології, теорії комунікації); 4) дискурс як контекст педагогічної комунікації зі специфічним професійним „наповненням” (у педагогіці) [4, с. 52-56].

Дискурс як соціальний інститут являє собою сукупність історично сформованих неформальних норм (звичаїв або стереотипів), традицій, мовних і культурних практик, що концентруються навколо якоїсь головної мети, цінності або потреби. Сукупність ідей і точка зору, яка представляє частину вербального контексту культурного дискурсу, матеріалізується в засновницький інститут. Розглядати дискурс в інституціональному контексті можна лише порушуючи процедурну сторону – сукупність правил гри, ритуали, звичаї і церемонії, за допомогою яких протікає дискурс. Наприклад, повага до людської гідності та статусної правочинності співрозмовника – одне з неофіційних процедурних правил поведінки дискурсантів.

Дискурс – це комунікативна подія, що відбувається між акторами в процесі комунікативної дії в певному часовому і просторовому контексті та включає в себе значення і смисли, загальнодоступні для учасників комунікації. Поняття дискурсу в цьому контексті відіграє подвійну роль: з одного боку, дискурс є складовою частиною самої освітньої події, з його допомогою і на його основі будується комунікація, при цьому будь-яка когнітивна (знакова) і емоційна (символічна) предметність знаходить статус гуманітарного знання тільки при умові включення в певну дискурсивну практику, з іншого боку, сам дискурс як концепт гуманітарної методологічної стратегії може бути використаний для побудови практик в освіті.

Визначення дискурсу як „зв'язкового тексту, отриманного вив подієвого аспекту, в сукупності з екстралінгвістичними, прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими факторами, і як мова, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмів їх свідомості (когнітивних процесів), розкриває його ситуативне розуміння. Тому термін „дискурс“, на відміну від терміна „текст“, не застосовується до стародавніх та інших текстів, зв'язки яких із живим життям не відновлюються безпосередньо” [1, с.136-137]. Вживання терміну „дискурс” у педагогічному контексті асоціюється насамперед з дискурсивними аспектами педагогічної мовленнєвої діяльності (за аналогією з політичним дискурсом, трактуються як публічні дебати або дебати в ЗМІ, передвиборча агітація і т.д.).

Збільшення ролі мови в житті сучасного суспільства призводить до підвищення рівня свідомого втручання в мовні практики за допомогою особливих технологій. Цей процес, позначений терміном „технологізація дискурсу”, включає систематичну, інституційну інтеграцію наступних видів діяльності: 1) дискурс –аналіз; 2) оформлення (дизайн) та переоформлення (редизайн) мовних практик; 3) тренінг інституційного персоналу в області оволодіння новим дискурсивним ресурсом [10].

Навчальний процес, лекцію, семінар або іспит теж можна представити як дискурс, розглянутий у вузькому розумінні. У міжособистісному дискурсі обидві сторони переслідують власні інтереси, в той час як в міжгруповому дискурсі представники великої соціальної групи змушені відстоювати інтереси тієї частини суспільства, до якої вони належать. Дискурс неминуче виводить за межі безпосередньої мовної, комунікативної ситуації в більш широку сферу – ситуацію надпредметної, життєвої реальності. Так наприклад, тактика ведення міжгрупових переговорів зводиться до маневрування і спроби дійти до взаємної згоди, при цьому отримавши найбільшу користь для своєї соціальної групи. Особисті інтереси тих, хто веде переговори, не мають жодного значення. У міжособистісному діалозі тактика поведінки інша. Учасники комунікації самі вирішують, де їм піти на поступки, а де – ні. Прийняте рішення буде мати вплив тільки на них. У міжгрупових переговорах дипломатичні міркування мають істотне значення, оскільки мова йде про життєво важливі інтереси великих груп людей. Тактика ведення міжгрупових переговорів носить більш демократичний і більш толерантний характер, ніж тактика міжособистісного діалогу.

Таким чином, сучасна проблематика дискурсу отримує свою „екзистенціальну” гостроту і когнітивну невизначеність в той момент, коли дискурс визначається через комунікативну подію – те, що постійно виходить „за межі”, розсіюється (згідно етимології слова „дискурс”) в усьому житті, тобто сенси дискурсу збігаються з природними сенсами особистості.

Для визначення типу педагогічного дискурсу необхідно враховувати статусно-рольові характеристики учасників спілкування (учитель-учень), мета спілкування (соціалізація нового члена суспільства), прототипне місце спілкування (храм, школа, стадіон). Ядром педагогічного дискурсу є спілкування базової пари учасників комунікації – вчителя і учня. При цьому ступінь соціальної обумовленості педагогічного спілкування буде коливатися від достатньо низької до дуже високої, до майже повного підпорядкування форм і змісту спілкування конкретним соціальним вимогам.

Педагогічний дискурс (pedagogic discourse), що включає взаємодію викладача зі студентом, вчителя з учнем, батьків з учителем, учнів між собою, завжди відбувається і повинен сприйматися у більш широкому соціетальному контексті, зокрема, в контексті поточної соціально-політичної умови і стану суспільства, які визначають „правила гри” для цього дискурсу, в тому числі, ступінь захисту прав учня, культуру і традиції відносин між педагогами та учнями, педагогами та батьками, що практикуються в цьому суспільстві, форми залучення батьків до участі в шкільних справах і таке інше.

Формування педагогічного дискурсу – це поліфункціональний процес, що відбувається в декількох детермінованих просторах (соціокультурному,

концептуальному, процесуальному та конструктивному), реалізований на основі пріоритетних педагогічних цінностей, цілей і завдань, спрямованих на конструктивне перетворення педагогічної і соціальної реальності. Поняття Жерар Женнет, „вся наша мова зіткана із простору”. Дискурс постає перед нами як те, що, за словами Ж. Лакана, „утворює замкнутий в собі і закінчений всесвіт і в той же час містить в будь-якій своїй частині якусь непереборну неузгодженість” [5, с. 188].

Останнім часом в теорії освіти стосовно до умов розвитку особистості все активніше використовуються категорії „середовище” і „простір”, тому що розвиток особистості здійснюється не у вакуумі, а в особливому просторі, зміст якого визначається міжособистісними контактами студента зі спільноту та однолітками. Його компоненти вибудовуються на основі ідей, що виникають чи то всередині простору, чи то – нав'язаних ззовні. У цій системі все підпорядковано цілям освіти і вихованню особистості. Педагогічний простір сучасного вузу розвивається як варіативне, його основу задає трансльоване людині зміст культури, досвід соціальних відносин і перспективи розвитку особистісного „Я”.

Філософсько-педагогічний підхід до категорії „простір” отримав обґрунтування і розвиток у роботі І. Колеснікової „Педагогічна реальність в дзеркалі межпарадигмальної рефлексії” (1999). Автор виходить з філософської природи категорії „простір” і доводить, що воно може бути співвіднесено з феноменом виховання в силу його онтологічності, убудованості в буття. Культура відображає, передає і зберігає індивідуальний початок у рамках соціуму. „Ядро культури забезпечує зберігання і трансляцію від покоління до покоління інформації, правил і норм, які гарантують історичну відтворюваність і самоідентичність соціуму. Ядро культури виробляється століттями і знаходить стійкість і міцність соціокультурно-генетичного апарату. Воно визначає і спосіб реагування соціуму на інновації. Воно, опосередковано, забезпечує адаптаційні механізми, можливість пристосування до мінливих умов матеріального і духовного буття даного співтовариства” [6, с. 107]. Ставлячи в центр виховання культуру особистості як відображення на індивідуальному рівні ядра культури, сучасна педагогіка виділяє в якості завдань виховання формування у майбутніх фахівців високого рівня компетентності, знань, умінь, здатності до культурного самовизначення у відносинах до суспільства, до оточуючих людей, духовним і матеріальним цінностям суспільства, до самого себе. У такому контексті мета виховання розуміється як виховання суб'єкта власного життя.

Соціальний простір – просторово-часова структура, що представляє зв'язки між соціальними позиціями в певний момент часу, яка виникає в про-

цесі людських стосунків, у цьому сенсі воно суб'єктивно. Соціокультурний освітній простір може виступати: „середовищем розвитку і саморозвитку особистості студента і викладача” [3]; „культурно-інформаційний простір освітньої установи як середовище становлення морального досвіду особистості”, „концепція освітнього середовища як адаптивно-інформаційного простору” [2]; „гуманна особистісно-орієнтована спортивна середовище, що представляє єдиний соціокультурний та освітній простір” [7].

Аналізуючи процес формування педагогічного дискурсу в соціокультурному просторі сучасного вузу, необхідно враховувати природу та специфіку функціонування соціокультурного простору, який можна визначити за такими основними властивостями, а саме: соціокультурний простір – важлива і необхідна умова оптимальної життєдіяльності студента і викладача, але воно одночасно є своєрідним дзеркалом, в якому відображаються різні межі духовного стану суспільства; соціокультурний простір навчального закладу акумулює в собі вироблені і накопичені суспільством культурні цінності, менталітет викладачів та студентів; соціокультурний простір вузу „рукотворно”, створюється людьми різних культур та ментальностей, його мозаїчність пояснюється безліччю культур, ментальностей, способів саморвалізації людей, простір реального світу стає соціокультурним в процесі його цілеспрямованого освоєння суб'єктами соціокультурної діяльності; переважно через соціокультурний простір навчального закладу здійснюється зв'язок минулого із сьогоденням і майбутнім: воно „фіксує” в собі образ часу, стиль і дух епохи, одночасно будучи причиною, ґрунтом і умовою появи різних інновацій, субкультур; приймаючи участь у конструюванні різних форм соціокультурного простору вузу студент самоактуалізується, розвиває свої творчі сили, формує духовне обличчя; центр соціокультурного простору – студент, навколо якого розгортаються культурні дії, при цьому він виступає і як творець, і як організатор, і як споживач цих дій.

Соціокультурний простір можна розглядати як рух, взаємоузгодження та взаємовплив духовних аспектів діяльності людей разом із матеріальними носіями, при цьому слід пам'ятати, що найважливішим вимірним еталоном соціокультурного простору навчального закладу є ціннісна координата. Охоплення культурно-значущих сенсів у діяльності і відносинах учасників освітнього процесу і визначається як соціокультурний простір, яке характеризує насиченість будь-якого соціального об'єкту смисловим змістом з точки зору його відповідності культурі суспільства. Необхідно звернути увагу на те, що викладач у процесі дидактичної взаємодії на лекційному занятті передає студенту, який існує в конкретному соціокультурному середовищі, не стільки зміст свого дискурсу, скільки показує йому координати, вказує шлях, „повчас жити”, вести себе в освітньому просторі навчального закладу, дискурсу, що

відображає цю середу, і розпоряджати ним функціонально. Метою педагогічного дискурсу, як однієї з різновидів інституційного, є соціалізація нового члена суспільства, перетворення людини в члена суспільства, що розділяє систему цінностей, знань і думок, перевірка розуміння та засвоєння інформації, оцінка результатів, норм і правил поведінки, прийнятих в конкретному суспільстві, формування ключових компетентностей учасників освітнього процесу, організація діяльності нового члена суспільства в плані його прилучення до загальнолюдських цінностей, сприяння становленню особистості. Педагогічний дискурс формується і функціонує в освітньому середовищі ВНЗ. Створення гуманітарного освітнього середовища у ВНЗ передбачає забезпечення певної морально-психологічної обстановки, підкріпленої комплексом заходів організаційно-управлінського, методичного та психологічного характеру, які забезпечують набуття студентами гуманітарної культури і стимулюючих власну здатність, діяльність студентів [4, с. 54].

Таким чином, педагогічний дискурс – це ієрархізоване мовне спілкування, яке супроводжує процес соціально значущої взаємодії учасників процесу освіти, що розглядається з позицій їх належності до певної соціальної групи або стосовно до тієї чи іншої типової ситуації мовної поведінки в навчально-виховному процесі. При цьому педагогічний дискурс, як відзначають всі дослідники, є процесом мовної діяльності учасників педагогічного спілкування та її результатом одночасно. Формування педагогічного дискурсу – це свідомо організований і керований процес, який є прямим освітнім продуктом діяльності суб'єктів педагогічного дискурсу, сприяє актуалізації суб'єктної позиції студента, створює умови для його самореалізації та творчої самодіяльності, веде до становленню дискурсивної компетентності. Цілеспрямоване використання ресурсів соціокультурного простору стимулює інтерес молоді до творчої діяльності, збагачує структуру дозвілля, підносить духовні інтереси. Однак далеко не завжди багатство і різноманітність соціокультурного простору адекватно і повно сприймаються молоддю. Нерідко справжні цінності культури залишаються непопулярними.

В історії культури можна виділити різні типи освітнього простору в залежності від того, наскільки обмежуються в них можливості учнів для творчості та самореалізації. Подальше теоретичне осмислення дозволить вирішити ряд практичних завдань, пов'язаних з обґрунтуванням дидактичних умов формування понятійного діалектичного мислення у студентів університету з метою розвитку цілісної особистості, що сприяють становленню стрижневих якостей особистості майбутнього вчителя.

Список використаних джерел:

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / Н.Д.Арутюнова. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – с. 136-137. 2. Бондаревская

- Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования/Е.В.Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 2000. – 234 с.
3. Девятков Н.М. Педагогические основы создания культуротворческой среды на начальном этапе проф. образования. Автореф. дисс.... канд. пед. наук / Н.М.Девятков. – Омск, 1998. – 21 с.
4. Ежова Т. В. К проблеме изучения педагогического дискурса/ Т.В.Ежова // Вестник ОГПУ. – 2006. – № 2. – С. 52-56.
5. Лакан Ж. „Я“ в теории Фрейда и в технике психоанализа: Семинары, Книга III/ Ж.Лакан. Пер. с фр. / Перевод А. Черноглазова. – М.: Издательство „Гнозис“, Издательство „Логос“. – 1999. – 510 с.
6. Мамардашвили М.К. Мысли под запретом/ М.К.Мамардашвили //Вопросы философии. – 1992. – N 5. – с. 100-115.
7. Редько Л.Л. Социально-образовательная модель педколледжа как среды саморазвития личности в научно-образовательном комплексе. Автореф. дис. канд. пед. наук/ Л.Л.Редько. – Ростов-на-Дону, 1996. – 21 с.
8. Фролова Н. Г., Фролов М. Г. Латынь вокруг нас. Греко-латинские словообразовательные элементы в русском языке. Специальный учебный словарь / Н.Г. Фролова, М.Г. Фролов. – Изд. 4-е исправленное, дополненное. – Красноярск, 2007. – с. 38
9. Фуко М. Археология знания / М.Фуко. – Киев, 1996. – С. 50.
10. Fairclough N. Discourse and Social Change. – Cambridge: Polity Press. – 1992. – 153 с.