

RU

Переориентация агрессии как деструктивная тактика в педагогическом дискурсе

Волкова Я. А., Панченко Н. Н.

Аннотация. Цель исследования - охарактеризовать тактику переориентации агрессии как одну из деструктивных тактик в педагогической коммуникации. Научная новизна работы обусловлена тем, что впервые проведено исследование коммуникативных стратегий и тактик деструктивного общения в ситуациях взаимодействия учителя и родителя. В результате установлено, что использование коммуникативной тактики переориентации агрессии в педагогическом дискурсе является отражением иерархического процесса школьного образования и слабой позиции учителя в этом процессе; переориентация агрессии в педагогическом дискурсе тесно связана с понятием мстительности; анализ переориентированной агрессии возможен только при тщательном учете определенного ряда лингвистических и экстралингвистических факторов.

EN

Redirected Aggression as a Disruptive Tactics in Pedagogical Discourse

Volkova Y. A., Panchenko N. N.

Abstract. The research aims to characterise the tactics of redirected aggression as one of disruptive tactics in pedagogical communication. Scientific novelty of the work is accounted for by the fact that a study of communicative strategies and tactics of disruptive communication in the situations of interaction between a teacher and a parent has been conducted for the first time. As a result, it has been found that the use of the communicative tactics of redirected aggression in pedagogical discourse is a reflection of the hierarchical process of school education and a teacher's weak position in this process; redirected aggression in pedagogical discourse is closely related to the concept of vindictiveness; an analysis of redirected aggression is possible only with careful consideration of a certain number of linguistic and extralinguistic factors.

Введение

Актуальность исследования определяется общей теоретической значимостью дальнейшей разработки научных представлений о деструктивности, реализуемой в педагогической коммуникации, с одной стороны, и необходимостью углубленного изучения средств и способов противодействия деструктивным тактикам в педагогическом дискурсе – с другой.

Теоретической базой послужили работы В. И. Карасика (2002), Ю. В. Щербининой (2010), Т. Н. Цинкерман (2014), посвященные исследованию педагогического дискурса; Э. Фромма (1994), К. Ф. Седова (2004), Я. А. Волковой (2014), в которых рассматриваются вопросы деструктивности и связанные с этим понятия агрессивности и конфликтности.

Для реализации поставленной цели предполагается решение следующих задач: во-первых, охарактеризовать структуру и системообразующие признаки педагогического дискурса; во-вторых, уточнить природу педагогической деструктивности; в-третьих, проанализировать механизм переориентации агрессии как тактики деструктивного общения.

Задачи определили выбор методов исследования: использовались метод включенного наблюдения для анализа эмпирического материала (записей устной речи), метод контекстуального анализа и анкетирование.

В качестве эмпирического материала использовались тексты интернет-форумов, на которых обсуждались проблемы деструктивного поведения учителей (более 500 контекстов рефлексии), а также результаты анонимного опроса родителей учеников средней школы (в анкетировании приняли участие 228 человек, имеющих детей-школьников; респондентам было предложено описать примеры деструктивного коммуникативного поведения учителя).

Практическая значимость заключается в возможности использования материалов работы в вузовских курсах по теории дискурса и прагмалингвистике и обусловлена необходимостью разработки стратегий противодействия/нейтрализации деструктивности в педагогическом общении.

Основная часть

Следуя предложенной В. И. Карасиком (2002) типологии лично- и статусно-ориентированных видов дискурсов, основанной на социальной и функциональной дифференциации типов общения, включающей тематику и ситуативную обусловленность коммуникативного взаимодействия, жанрово-стилевую специфику речи представителей социального института и т.д., мы относим педагогический дискурс к разновидности институционального дискурса, реализуемого в официально закреплённых сферах коммуникации. Участниками институциональной разновидности дискурса выступают «агент» и «клиент», которые применительно к педагогическому дискурсу воплощаются, соответственно, в представителя учебного заведения (как общественного института) и человека, обратившегося к нему.

Не вызывает сомнения «круг функциональных обязанностей» педагогического дискурса, его предназначение, а именно: организация успешной учебно-познавательной деятельности обучаемых, формирование в их сознании четких представлений о структуре получаемых знаний, обеспечение условий для усвоения социальных ценностей и норм поведения, успешной социализации подрастающих членов общества. Реализация высоких воспитательных и образовательных задач осуществляется посредством конструктивной коммуникативной деятельности.

Несмотря на активное изучение данной разновидности дискурса, его моделирование и типологическое описание по-прежнему остаются дискуссионными. Педагогический дискурс, согласно разнообразным трактовкам и подходам ученых, предстает как сложноупорядоченное статусно-ориентированное коммуникативное пространство, институциональный феномен, имеющий многопараметрическую квалификацию (Поспелова, 2009; Цинкерман, 2014). Не ставя своей целью ревизию существующих взглядов на структуру и содержание педагогического дискурса и тем более их рецензирование, поясним, что термин «педагогический дискурс» трактуется в работе расширительно и не сводится только лишь к собственно учебному дискурсу, реализуемому во взаимодействии педагога и обучаемого в рамках урока/занятия или лекции. Такое понимание предоставляет возможность для изучения не только ядерных жанров интересующего нас дискурса, но и ситуаций периферийной сферы, не менее важной и оказывающей существенное влияние на формирование, становление и развитие личности, на усвоение индивидом социальных, культурных и духовно-нравственных ценностей и норм коммуникативного поведения. Среди системообразующих признаков, традиционно относимых к педагогическому дискурсу, в качестве значимых для настоящего исследования укажем следующие: типовые участники, стратегии и их реализации, тематика и ситуативная обусловленность общения.

Таким образом, несмотря на наличие разнообразных подходов к определению дискурсивных практик педагогического дискурса, в работе принимается точка зрения, согласно которой педагогический дискурс реализуется в диадах «учитель ↔ ученик» и «учитель ↔ родитель», где учитель изначально обладает более высоким статусом, позволяющим не только обучать ученика, но и использовать свою власть для эмоционального и физического давления на него. Заметим, что статусная привилегия учителя как обладателя институциональной власти распространяется не только на учащегося, но и на родителя, который вынужденно занимает подчиненную позицию. Асимметричное (статусно-обусловленное) коммуникативное взаимодействие агента и клиента педагогического дискурса нередко носит деструктивный характер, мотивируемый соответствующей стратегией общения.

В педагогической дискурсологии выделяется ряд стратегий педагогического дискурса (см. труды: Антонова, 2007; Карасик, 2002; Олешков, 2006), однако ни одна из них не относится к деструктивным, что представляется естественным ввиду главной социальной цели педагогического дискурса: приобщить молодого человека к культурным ценностям общества. Однако, как показывают многочисленные примеры, деструктивные коммуникативные практики широко распространены в современном педагогическом общении.

Любая попытка описать коммуникативное поведение учителя подразумевает рассмотрение прогнозирования им результатов общения и планирования коммуникативной деятельности. Изучению агрессивных и конфликтных коммуникативных стратегий и тактик посвящен ряд исследований (например: Иссерс, 2008; Карякин, 2010; Певнева, 2008; Седов, 2004; Фомин, Якимова, 2012), поэтому в настоящей статье мы не будем подробно останавливаться на анализе существующих подходов и концепций, а кратко охарактеризуем стратегии и тактики, характерные для деструктивного типа общения. Если придерживаться широкого понимания коммуникативной стратегии как общего плана, «вектора» речевого поведения, то логичным выглядит разделение коммуникативных стратегий на осознанные, т.е. соотносимые «с замыслом высказывания и его реализацией в речи», и подсознательные, т.е. соотносимые «с понятием психологической установки говорящего» (Борисова, 1996, с. 23). Вряд ли можно утверждать, что учитель сознательно планирует и реализует деструктивную коммуникативную деятельность, т.е. задействует осознанные коммуникативные стратегии, но вполне возможно предположить, что механизм деструктивной коммуникации, запускаемый психологической установкой учителя, включает в себя отработанные стратегии и тактики воздействия, применимые в любом типе дискурса, в том числе и в педагогическом. Под речевой тактикой понимается «речевой ход (шаг, поворот, этап) в процессе осуществления речевой стратегии; речевое действие (речевой акт или совокупность нескольких речевых актов), соответствующее тому или иному этапу в реализации речевой стратегии и направленное на решение частной коммуникативной задачи этого этапа» (Сковородников, 2004, с. 6).

В предыдущих исследованиях было установлено, что генеральная коммуникативная стратегия рассматриваемого типа общения – собственно деструктивная стратегия – направлена на психоэмоциональное уничтожение противника, на «собственное возвышение за счет унижения партнера по общению» (Волкова, 2014, с. 284). В рамках данной стратегии определяется большой набор коммуникативных тактик, которые традиционно подразделяются на прямые (например, угроза, оскорбление, злопожелание, издевка и т.п.) и косвенные (например, намек, ирония, игнорирование, распространение недостоверной информации и т.п.). Если прямые тактики характерны, как правило, для ситуаций открытой агрессии, то косвенные тактики широко представлены в ситуациях так называемого скрытого деструктивного общения. Если говорящий по каким-либо причинам не может открыто выразить свою агрессию, то он может воспользоваться либо косвенными тактиками деструктивного общения, либо особой тактикой, которая получила в психологии название переориентированной или замещающей агрессии. Исследования переориентированной агрессии начались с работ этологов, в первую очередь К. Лоренца (1994), который утверждал, что во всех живых существах заложены механизмы, тормозящие агрессию и заставляющие агрессора смещать ее на более безопасный объект. Для человека эти механизмы представляют собой ряд запретов на физическую агрессию, как биологических, так и социальных, но результат переориентированной агрессии всегда один: объект агрессии заменяется более безопасным или доступным объектом. Данная тактика широко используется в повседневной коммуникации, что отражено, например, в семантике таких языковых единиц, как «сорвать злость на ком/чем-либо» или «выместить зло на ком/чем-либо». В случаях когда зло вымещается на одушевленном объекте, можно вести речь о механизмах поиска «козла отпущения»: на эту роль выбираются люди с низкой способностью к возмездию (Налчаджян, 2007, с. 134-141). Ученики в школе обычно хорошо подходят на эту роль ввиду строгой иерархичности школьного образования. Выместить зло можно и вербально – вербальная агрессия издавна считалась надежным способом ослабления эмоционального напряжения путем «выплеска» агрессии наружу.

Однако в современном педагогическом общении запреты как на физическую, так и на вербальную агрессию чрезвычайно строги, рукоприкладство и оскорбления учеников недопустимы ни при каких обстоятельствах и жестко наказываются, что формально ограничивает агрессивные и деструктивные проявления со стороны педагога. Тем не менее постоянное сдерживание накапливаемого учителями эмоционального напряжения – раздражения из-за личных проблем или проблем на работе, ощущения несправедливости и зачастую беспомощности (учитель вынужден терпеть грубость и хамство учеников и родителей, не имеет права наказывать ученика, выводить его из класса; наказания в школе в настоящее время ограничены поучительными беседами с учеником и родителями) – определяет природу педагогической деструктивности и все чаще приводит к использованию тактики переориентированной агрессии в педагогическом общении. Обычно такие ситуации фиксируются в жалобах учеников и родителей, а также в некоторых контекстах рефлексии (например, интервью с родителями, бывшими учениками, психологами).

Приведем пример. Ученица православной гимназии при Серпуховском женском монастыре в интервью изданию “Daily Storm” рассказала о травле в школе со стороны учителей:

(1) *«Причины такого отношения собеседница не знает, однако предположила, что срывы на детей могут происходить из-за личных проблем педагогов: “У каждого могут быть какие-то проблемы, учителя срываются на детей”»* (<https://dailystorm.ru/news/uchitelya-sryvayutsya-na-detey-uchenica-rasskazala-o-pravoslavnoy-gimnazii-v-serpuhove>) (орфография и пунктуация примеров сохранены).

Замещение одного объекта агрессии другим также тесно связано с понятием мстительности, понимаемой как разновидность деструктивной активности и неконструктивной формы взаимодействия в форме агрессии (Рюмина, Телеснина, 2020). Мстительность считается формой проявления фрустрационно обусловленной скрытой агрессии и наряду с ненавистью, садизмом и проч. обладает признаками деструктивности (Фромм, 1994), поскольку результат мстительного поведения сопровождается реакцией удовлетворения от «возмещенного» вреда.

Проблема мстительного поведения изучается в современной педагогике с позиции учащихся, как правило, подростков определенной группы социального риска (Завражин, Фомина, 2021), но обычно не ассоциируется с поведением педагога.

Однако использование тактики переориентированной агрессии есть проявление власти – институциональной и/или коммуникативной. Мстительное поведение педагога может «прятаться» под более или менее социально престижные обозначения – *учить/проучить, воспитывать, наказывать*.

В примере (2) отражена следующая конфликтная ситуация: учитель провел опрос для шестиклассников, в котором, по мнению подростков, были несоответствующие возрасту вопросы. Кто-то из учеников вывесил скандальный тест в родительский чат, что вызвало негодующие реплики родителей. Учитель решила не связываться с родителями напрямую, а сорвать злость на детях, «отомстив» таким образом родителям:

(2) *«Вы вообще отдуляете смысл предложения, которое здесь напечатано? Или мне отскринить вашу группу? Какую грязь мне ваши родители пишут»* (<https://www.5-tv.ru/news/376553/vse-poponatiyam-skandal-razgorelsapole-oprosa-ucenikov-vskole-peterburga>).

Учитель использует сниженную лексику (*отдуляете*); на представленной аудиозаписи слышно, как педагог кричит на детей – паралингвистический контекст: возмущенные интонации, высота и интенсивность ее голоса не вызывают сомнения в том, что перед слушателями случай деструктивного коммуникативного поведения.

Анализ контекстов рефлексии и результатов анкетирования родителей учеников средней школы позволил выделить два типа ситуаций переориентированного деструктивного поведения, которые можно классифицировать по регулярности проявления деструктивности учителем:

1. **Перманентная деструктивность.** Учитель регулярно демонстрирует деструктивное коммуникативное поведение: использует прямые и косвенные стратегии деструктивной коммуникации (оскорбляет ученика, иронизирует в его адрес, унижает перед одноклассниками и т.п.) → следует просьба родителя изменить отношение/поведение → повторные проявления деструктивности, которая теперь может быть рассмотрена как переориентированная с родителя на ученика.

Рассмотрим следующие примеры (орфография и пунктуация здесь и далее сохранены авторские):

(3) *«Ребёнок учится в 3 классе. Со стороны учителя в сторону моего ребёнка одни претензии, создала невыносимые условия для учёбы, во в 2 классе, не однократно ставила его в угол во время уроков, унижает его в присутствии одноклассников, своим предвзятым отношением сделала из моего ребёнка изгой. Пробовала разговаривать с педагогом, но ничего хорошего из этого не вышло. Впоследствии неоднократно высказывались претензии только не мне а моему малолетнему ребёнку»* (<https://www.9111.ru>).

В примере (3) реализуется следующий сценарий: причина деструктивного поведения учителя по отношению к ребёнку неясна, однако попытка родителя исправить ситуацию приводит к тому, что объектом деструктивного поведения со стороны учителя становится не родитель, а ребенок.

(4) *«Ребенок подвергается моральному и иногда физическому давлению со стороны учительницы и учителя физкультуры, часто плачет от обиды со стороны этих людей и боится идти в школу. Поясняю ситуацию результатами проведенного теста: ребёнку было предложено представить, что он учится в лесной школе, и предложено изобразить окружающих людей в виде жителей леса. Учителя ребенок изобразил в виде волка, учителя физкультуры – в виде бабы Яги с огромными клыками, подружку – в виде лисички, себя – в виде летящей к солнцу птички, а свою маму – в виде совы на дереве.*

В прошлом году ситуация доходила до разбирательства у директора, учительница несколько поправила свое поведение, но постоянно унижает девочку, называя ее доносчицей за то, что та рассказывает маме о том, что мама спрашивает. Причем учитель делает это в присутствии других детей» (<https://www.9111.ru>);

(5) *«Моего ребенка обижает и унижает учитель. У нас с ней вышел конфликт в конце сентября из за школьного питания. Мы многодетная семья и нам положено питаться бесплатно а учитель заставляла платить. Я пошла к директору все рассказала по поводу питания директор ей объяснил что мы питаемся бесплатно. После этого началось то у моего ребенка пропадают учебники то физкультурная форма то дети пишут в новых тетрадях, а я ничего не знаю. На 23 февраля всех мальчиков поздравили, а моего учитель сказал не поздравлять»* (<https://www.9111.ru>).

В примерах (4) и (5) проиллюстрированы попытки родителей исправить ситуацию перманентного деструктивного поведения со стороны педагога. В обоих случаях реализуется следующий сценарий: происходит некое конфликтное событие, из-за которого родитель вынужден обратиться к вышестоящему лицу. После этого учитель начинает мстить родителю/-ям, используя тактику переориентированной агрессии и приемы прямого и косвенного деструктивного общения.

2. **Ситуативная деструктивность.** Родитель обращается к учителю по объективным причинам (вопрос, уточнение информации, сообщение о здоровье ребенка и т.п.) → следует реакция в виде унижительных реплик в адрес учащегося, что также рассматривается как переориентированная деструктивность.

(6) *«После обращения к учителю сына с простым вопросом последовало унижение его перед классом ремаркой о моем звонке»* (из родительской анкеты);

(7) *«Во втором классе я попросила учительницу отпустить класс на перемены – в ответ она стала настраивать детей против моего сына»* (<https://chips-journal.ru/reviews/ucitel-travit-moego-rebenka-cto-delat>).

Оба описанных выше проявления деструктивности оказывают глубоко негативное воздействие на прагматику педагогического дискурса, ибо разрушают его установки на конструктивное взаимодействие между учителем, учеником и родителем.

Одним из возможных последствий деструктивного поведения учителя является спровоцированное деструктивное поведение одноклассников: учитель представляет собой ролевую модель для учеников класса, и если учителю «дозволено» проявлять деструктивность, то ученики активно начинают следовать этой модели:

(8) *«Каждый день после уроков учительница кричит, оскорбляет сына в вестибюле в присутствии родителей, детей, хотя я не раз просила этого не делать, после чего мы каждый вечер настраиваем ребёнка на школу. Одноклассники стали писать оскорбительные записки сыну и на его парте, бить его сообщца. Когда ребёнок жалуется, учитель делает вид что его не слышит»* (<https://www.9111.ru>);

(9) *«Сын учится в 3 классе, учитель оказывает психологическое давление, постоянно высмеивает и унижает ребенка перед всем классом и привлекает их к этому. Говорит переводись в другую школу, дурак, гаденыш. Позволяет ученикам высказываться в адрес нашего ребенка на уроках обсуждать его плохие качества, если ребенок начинает говорить что это не так говорит ему закрой рот. Ребенок не хочет идти в школу, 3 й день опаздывает, одноклассники коллективно высмеивают и бьют после такого линчевания на уроках с подачи учителя. Ребенок приходит домой в подавленном состоянии и говорит что уже устал от всего этого. Месяц назад мы просили учителя не унижать ребенка, она сказала что будет следить за языком, но ничего не изменилось»* (<https://www.9111.ru>).

Особую озабоченность вызывает тот факт, что во многих собранных примерах родители пишут о том, что одноклассники начинают применять не только психическое, но и физическое насилие против жертвы, а учитель игнорирует происходящее. Тактика игнорирования также относится к наиболее разрушительным тактикам деструктивного общения, т.к. такие действия лишают участника коммуникации права на социальное конструирование действительности.

Крайне важен и хронотоп общения: учитель проявляет переориентированную агрессию и деструктивность публично, а именно в школе/классе, в присутствии учеников или на родительском собрании. Публичные оскорбления и унижения сами по себе имеют повышенную силу деструктивного воздействия, но в ситуациях переориентированной агрессии их деструктивность возрастает, т.к. одновременно реализуется механизм поиска «козла отпущения», т.е. наиболее уязвимого ученика в классе.

Заключение

Резюмируем сказанное. Исследование деструктивности педагогического общения – социально значимая проблема, требующая немедленного решения. Механизмы замены объекта агрессии другим (более безопасным или доступным) объектом изучаются в этологии, антропологии, социальной психологии, и при этом внимания заслуживают факторы, определяющие выбор «козла отпущения» в тех случаях, когда речь идет об одушевленном объекте переноса агрессии. Установлено, что переориентация агрессии является отражением иерархического процесса школьного образования и слабой позиции учителя в этом процессе. Вербальной репрезентацией тактики переориентированной агрессии в контекстах рефлексии являются языковые единицы «*выместить зло на ком-либо*», «*отыграться на ком-либо*», «*сорвать злость/гнев на ком/чем-либо*». Переориентация агрессии в педагогическом дискурсе тесно связана с понятием мстительности, а анализ переориентированной агрессии возможен только при тщательном учете таких факторов, как личностные и статусно-ролевые характеристики участников коммуникативного взаимодействия; хронотоп; тип речевого взаимодействия (монолог, диалог, полилог), наличие/отсутствие наблюдателя, вербальных и невербальных проявлений агрессии.

В основе проблемы лежит недостаточное развитие способностей учителя к пониманию и регулированию своих эмоций, т.е. недостаточное развитие эмоционального интеллекта. Анализ стратегий и тактик педагогического дискурса, ориентированных на деструктивное коммуникативное поведение, позволит в перспективе разработать систему методов и приемов преодоления деструктивности, использование которых гармонизирует коммуникативное взаимодействие в диадах «учитель ↔ ученик» и «учитель ↔ родитель».

Источники | References

1. Антонова Н. А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке: автореф. дисс. ... к. филол. н. Саратов, 2007.
2. Борисова И. Н. Дискурсивные стратегии в разговорном диалоге // Русская разговорная речь как явление городской культуры / под ред. Т. В. Матвеевой. Екатеринбург: АРГО, 1996.
3. Волкова Я. А. Деструктивное общение в когнитивно-дискурсивном аспекте: монография. Волгоград: Перемена, 2014.
4. Завражин С. А., Фомина М. М. Некоторые проявления мстительного поведения в педагогическом дискурсе // Интеграция образования. 2021. Т. 25. № 2. DOI: 10.15507/1991-9468.103.025.202102.273-287
5. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи М.: ЛКИ, 2008.
6. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
7. Карякин А. В. Стратегическо-тактические способы реализации речевой агрессии в политическом дискурсе: дисс. ... к. филол. н. Волгоград, 2010.
8. Лоренц К. Агрессия (так называемое зло) / пер. с нем. М.: Прогресс; Универс, 1994.
9. Налчаджян А. Агрессивность человека. СПб.: Питер, 2007.
10. Олешков М. Ю. Основные параметры модели профессиональной коммуникации (на примере дидактического дискурса) // Социокультурные проблемы в образовании: межвуз. сб. науч. тр. М.: РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2006.
11. Певнева И. В. Коммуникативные стратегии и тактики в конфликтных ситуациях общения обиходно-бытового и профессионального педагогического дискурсов русской и американской лингвокультур: дисс. ... к. филол. н. Кемерово, 2008.
12. Поспелова Ю. Ю. Педагогический дискурс и его характеристики // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2009. № 1.
13. Рюшина Л. И., Телеснина О. Б. Месть как социально-психологический феномен // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2020. Т. 9. № 5А. DOI: 10.34670/AR.2020.69.41.024
14. Седов К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт, 2004.
15. Сковородников А. П. О необходимости разграничения понятий «риторический прием», «стилистика», «речевая тактика», «речевой жанр» в практике терминологической лексикографии // Риторика ↔ Лингвистика: сб. ст. Смоленск: СГПУ, 2004. Вып. 5.
16. Фомин А. Г., Якимова Н. С. Репрезентация тактик вербальной агрессии в языковом сознании россиян и американцев // Язык и культура. 2012. № 3.
17. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / авт. вступ. ст. П. С. Гуревич. М.: Республика, 1994.
18. Цинкерман Т. Н. Лингвопрагматическая специфика стилей общения в англоязычном воспитательном дискурсе: дисс. ... к. филол. н. Волгоград, 2014.
19. Щербинина Ю. В. Гармонизация педагогического дискурса: дисс. ... д. пед. н. М., 2010.

Информация об авторах | Author information**RU****Волкова Яна Александровна**¹, д. филол. н., доц.**Панченко Надежда Николаевна**², д. филол. н., проф.¹ Российский университет дружбы народов;

Московский государственный лингвистический университет, г. Москва

² Волгоградский государственный социально-педагогический университет**EN****Volkova Yana Aleksandrovna**¹, Dr**Panchenko Nadezhda Nickolaevna**², Dr¹ Peoples' Friendship University of Russia;

Moscow State Linguistic University, Moscow

² Volgograd State Social-Pedagogical University¹ yana.a.volkova@gmail.com, ² panchnn@yandex.ru**Информация о статье | About this article**

Дата поступления рукописи (received): 12.05.2022; опубликовано (published): 30.06.2022.

Ключевые слова (keywords): агрессия; деструктивность; педагогический дискурс; коммуникативная стратегия; коммуникативная тактика; aggression; disruption; pedagogical discourse; communicative strategy; communicative tactics.