

РИТОРИКА

Учебник

Под редакцией
доктора педагогических наук, профессора
Н.А. Ипполитовой



Электронные версии книг на сайте
www.prospekt.org



ПРОСПЕКТ

Москва
2015

УДК 808.5(075.8)
ББК 83.7я73
Р55

Электронные версии книг
на сайте www.prospekt.org

Авторы:

- З. С. Смелкова**, д-р пед. наук, проф. – разд. I (гл. 1 — 4);
Н. А. Ипполитова, д-р пед. наук, проф. – разд. II (гл. 1), разд. II (гл. 5) (совместно с Л. С. Якушиной);
Т. А. Ладыженская, д-р пед. наук, проф. – разд. II (гл. 2);
Е. Л. Ерохина, канд. пед. наук – разд. II (гл. 3), разд. IV (гл. 4);
Л. Е. Тумина, д-р пед. наук, проф. – разд. II (гл. 4);
М. Р. Савова, канд. пед. наук, доц. – разд. III (гл. 1);
З. И. Курцева, канд. пед. наук, доц. – разд. III (гл. 2);
З. С. Зюкина, канд. пед. наук, доц. – разд. III (гл. 3);
О. В. Филиппова, д-р пед. наук, проф. – разд. III (гл. 4), разд. IV (гл. 3);
Л. В. Салькова, канд. пед. наук, доц. – разд. III (гл. 5), разд. IV (гл. 2, 6);
Л. В. Хаймович, канд. пед. наук, доц. – разд. IV (гл. 1);
Н. Г. Грудцына, д-р пед. наук, проф. – разд. IV (гл. 5);
О. Г. Усанова, канд. пед. наук, доц. – разд. IV (гл. 7);
Л. С. Якушина, канд. пед. наук, проф. – разд. II (гл. 5) (совместно с Н. А. Ипполитовой);
О. И. Марченко, д-р философ. наук – приложение.

Риторика : учебник / З. С. Смелкова, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская [и др.]; под ред. Н. А. Ипполитовой. — Москва : Проспект, 2015. — 448 с.

ISBN 978-5-392-16389-2

В учебнике изложены основные теоретические и практические вопросы курса «Риторика». Раскрыта специфика педагогического общения, речевой деятельности учителя, основных педагогических речевых жанров. В приложении содержатся четыре урока голосо-речевого тренинга.

Для студентов, аспирантов и преподавателей педагогических вузов, научных и практических работников, а также всех интересующихся культурой профессионального общения в сфере обучения.

УДК 808.5(075.8)
ББК 83.7я73

ISBN 978-5-392-16389-2

© Коллектив авторов, 2005
© ООО «Проспект», 2008

Учебное издание

**Смелкова Зинаида Сергеевна,
Ипполитова Наталья Александровна,
Ладыженская Таиса Алексеевна
и др.**

РИТОРИКА

Учебник

Оригинал-макет подготовлен компанией ООО «Оригинал-макет»
www.o-maket.ru; тел.: (495) 726-18-84

Санитарно-эпидемиологическое заключение
№ 77.99.60.953.Д.002845.03.08 от 31.03.2008 г.

Подписано в печать 15.08.2014. Формат 60×90¹/16.
Печать цифровая. Печ. л. 28,0. Тираж 100 экз. Заказ №

ООО «Проспект»
111020, г. Москва, ул. Боровая, д. 7, стр. 4.

Предисловие

Данное учебное пособие обобщает опыт работы кафедры риторики и культуры речи Московского педагогического государственного университета (МПГУ), связанный с теоретическим обоснованием и экспериментальной разработкой профессионально ориентированного учебника предмета, в основе которого лежат риторические знания.

В настоящее время перед высшей школой стоят новые задачи, одной из которых является формирование коммуникативной компетентности специалиста — будущего учителя, врача, менеджера, адвоката и т. п.

Коммуникативная компетентность предполагает владение навыками общения в определенном профессиональном коллективе, умение создавать и интерпретировать профессионально значимые высказывания (тексты). А для этого будущему специалисту необходимо знать специфику профессионального общения в той или иной сфере деятельности, нормы речевого поведения, которые обеспечивают результативность и эффективность решения стоящих перед ним профессиональных задач.

Основные аспекты профессиональной подготовки — достижение целей обучения, успешное решение разнообразных учебно-методических и воспитательных задач — возможны лишь в том случае, если учитель знает специфику педагогического общения, владеет профессиональной речью, нормами речевого поведения, которые обеспечивают результативность и эффективность деятельности педагога.

«Говорить и писать как учитель для педагога одновременно означает утвердить себя как личность в данной социальной среде, а самое главное, на наш взгляд, обеспечить себе как в профессиональном, так и в межличностном плане равноправный контакт во взаимодействии с партнерами» (Л. Г. Антонова).

Сфера обучения является сферой «повышенной речевой ответственности», так как слово (речь) становится важнейшим (если не основным) инструментом деятельности учителя, глав-

ным средством реализации всех задач собственно методического и дидактического характера.

Таким образом, в содержание профессиональной подготовки педагога должен быть введен дополнительный компонент, связанный с освоением опыта коммуникативно-творческой деятельности учителя.

Проблемы обучения профессиональному общению будущих учителей могут быть успешно решены в том случае, если это обучение основано на единой концепции, на базе целостного курса, адресованного студентам высших учебных заведений.

Основой этой концепции может стать риторический подход, ориентированный на поиски, теоретическое осмысление и практическое воплощение оптимальных путей овладения эффективной, успешной, результативной профессиональной речью.

В риторике разработаны общие законы и принципы речевого поведения, описаны практические возможности их использования в различных ситуациях общения.

На базе категорий, законов и принципов общей риторики может быть создана модель профессиональной речевой подготовки будущих специалистов в рамках частной — педагогической — риторики. Профессионально-ориентированный курс риторики позволяет сформировать коммуникативную компетентность будущих специалистов, что предполагает:

- овладение риторическими знаниями о сути, правилах и нормах общения, о требованиях к речевому поведению в различных коммуникативно-речевых ситуациях;

- осознание ситуации профессионального общения в сфере обучения, особенностей коммуникативно-речевых ситуаций, характерных для профессиональной деятельности обучаемых;

- овладение умением решать коммуникативные и речевые задачи в конкретной ситуации общения;

- овладение опытом анализа и создание профессионально-значимых типов высказываний; развитие творчески активной речевой личности, умеющей применять полученные знания и сформированные умения в новых, постоянно меняющихся условиях проявления той или иной коммуника-

тивной ситуации, способной искать и находить собственные решения многообразных профессиональных задач.

Курс профессионально-ориентированной риторики имеет прежде всего практическую направленность — обязательным условием востребованности риторических знаний является их прикладной характер. Теоретические положения риторики всегда направлены на решение реальных задач, связанных с жизнедеятельностью человека.

Таковы в самом общем виде базовые положения, определяющие цель, задачи и содержание риторики как учебной дисциплины в педагогическом университете.

Этими положениями обусловлены основные подходы к созданию настоящего пособия, которое является в определенной степени новым типом учебной литературы.

В связи с этим отметим прежде всего особенности содержания представленного в нем материала. Профессионально-ориентированная риторическая подготовка предполагает **знание специфики общения** в той или иной сфере, **особенностей реализации различных видов речевой деятельности**, обусловленных характером профессии, **освоение опыта в коммуникативно-творческой деятельности по созданию профессионально значимых педагогических речевых жанров**. Пособие состоит из четырех разделов, в которых раскрывается специфика каждого из названных компонентов профессиональной подготовки специалиста. Подчеркнем, что базовые понятия — общение — речевая деятельность — педагогические речевые жанры — раскрываются с учетом специфики профессии учителя, о чем свидетельствует не только название разделов («Педагогическое общение», «Речевая деятельность учителя», «Профессионально значимые для учителя речевые жанры», «Культура речевой деятельности учителя»), но и их содержание.

Базовые понятия и категории психологии общения, риторики, теории речевой деятельности рассматриваются в процессе их реализации в конкретных ситуациях профессионального общения, что позволяет показать их специфику, определить, как общие принципы, положения, правила, законы, нормы действуют в соответствующих коммуникативных условиях, как они «работают» в ходе решения определенной задачи.

Отметим также новизну методической организации пособия, которая проявляется в следующем:

— теоретический материал пособия отобран и представлен с учетом инструментального характера получаемых в курсе педагогической риторики знаний (знания о способах деятельности);

— теоретические сведения в связи с этим изложены особым образом: основные положения, выводы, определения понятий и т. п. предваряются, как правило, или сопровождаются (во всех случаях) анализом коммуникативных и речевых ситуаций, связанных с профессией учителя, иллюстрируются примерами речевого поведения учителя, дополняются вопросами и заданиями, активизирующими познавательную деятельность читателей;

— теоретический материал излагается таким образом, что студенты (читатели) становятся участниками тех размышлений, к которым привлекает их автор в процессе предъявления информации, в результате чего студент выступает в роли субъекта (а не только объекта) общения в системе автор—читатель;

— освоение теоретического материала органически связано с выполнением различных заданий, которые направлены не столько на воспроизведение прочитанного, сколько на активизацию мыслительной, творческой деятельности читающих (студентов), осознание ими изучаемых понятий и фактов;

— виды имеющихся в пособии заданий условно можно разделить на следующие группы: задания, *предваряющие* главу или раздел (? Подумаем. Поразмышляем); задания аналитического характера, которые предлагается выполнить *в процессе чтения* раздела пособия (! Попробуйте самостоятельно определить, какие средства популяризации использованы учителем в приведенном ниже фрагменте); *вопросы в конце главы или параграфа*, которые позволяют актуализировать главные мысли той или иной части пособия (??? Чем речевая деятельность отличается от других видов деятельности); *педагогические задачи*, в ходе решения которых студент (читающий) должен продемонстрировать умение применить теоретические сведения в практической деятельности (• Представьте себе, что вы объясняете уча-

щимся пятого класса, как образуются звуки речи. Используя материал учебника и другие источники, подготовьте объяснение. Какие приемы популяризации вы используете? Почему?)

И, наконец, отметим, что теоретический материал пособия сопровождается различными видами наглядности (схемы, таблицы, памятки), которые не просто иллюстрируют учебную информацию, но и позволяют читателю осмыслить ее на новом уровне, чему способствуют специальные задания: дополнить схему, проанализировать особенности составления таблицы (почему озвученная речь отделена от графы «говорение»), на основе таблицы сделать сообщение и т. п.

В пособии имеется приложение, которое является существенным и необходимым дополнением к теоретической части пособия.

В заключение подчеркнем, что учебное пособие отражает концепцию коммуникативно-риторической научной школы (КРНШ) профессора Т. А. Ладыженской, в основе которой лежит риторический подход к формированию речевых умений в школе и вузе.

Несмотря на то что в работе над учебным пособием приняло участие большое количество авторов, общность их научных позиций убедительно проявляется в единстве понимания задач и содержания риторики, в близости подходов к решению основных задач теоретического и практического характера, в совпадении взглядов по многим методическим проблемам. Безусловно, изложение теоретических сведений в тех или иных разделах пособия характеризуется разной полнотой, различиями в соотношении теоретического и практического материала, манерой его предъявления. Но может быть именно эти обстоятельства обеспечивают отсутствие монотонности, однообразия в структурных частях текста, что может положительно сказаться на их восприятии.

РАЗДЕЛ I

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ

Глава 1

Специфика педагогического общения

? Подумаем. Поразмышляем

К какому типу профессий относится профессия учителя? Воспользуемся классификацией Е. А. Климова, выделившего пять типов профессии: «человек—природа», «человек—техника», «человек—художественный образ», «человек—знаковая система», «человек—человек».

В каких профессиях особенно велик удельный вес речевой деятельности человека? Почему эти сферы деятельности принято называть сферами «повышенной речевой ответственности»?

Правомерен ли тезис-вывод: форма взаимодействия людей обусловлена особенностями профессиональной сферы общения?

Дайте обоснование этому тезису.

В чем своеобразие речевого поведения учителя в классе?

1.1. Педагогическое общение, его функции

Общение — «форма взаимодействия людей» — так лаконично это понятие определяет социологический словарь. Общение — необходимое условие и составной элемент любой деятельности человека, в первую очередь — деятельности коллективной.

В какой мере определение к основному понятию подчеркивает значимость его профессиональных характеристик? Каким общим правилам подчиняется такое профессионально-ориентированное общение и насколько специфичны формы взаимодействия педагога и ученика, обеспечивающие результативность совместной деятельности? Каковы функции и объем речевой деятельности в педагогическом общении?

Поразмышляем вместе над этими вопросами. Отвечая на них, постараемся выявить специфику педагогического общения, его виды и стили.

Прежде всего необходимо дать определение основных понятий. Каково содержание понятия «**педагогическое общение**»? Сошлемся на определение термина, предложенное А. А. Леонтьевым: «Оптимальное педагогическое общение — такое общение учителя (и шире — педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает эмоциональный климат обучения... обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя».

Можно предложить и более лаконичное определение термина: педагогическое общение — это взаимодействие педагога и учащихся, обеспечивающее мотивацию, результативность, творческий характер и воспитательный эффект совместной коммуникативной деятельности.

Основу коммуникативной деятельности учителя составляют практические знания о способах целенаправленного использования речевых средств для решения задач педагогического общения. Такие знания — залог овладения профессией.

Рассмотрение роли речевого мастерства в профессии учителя целесообразно начать с определения основных функций педагогического общения.

Функция (лат. *functio* — исполнение) — «*обязанность, круг деятельности, назначение, роль*» — в этом первом значении термина, зафиксированном в словарях, мы и будем использовать названное понятие. Начнем же обсуждение проблемы с выявления основных функций педагогического общения.

Для школьника педагогическое общение — основная форма общественно-деятельностного освоения мира. Круг деятельности учителя — организация не просто процесса познания, но активное участие в процессе становления личностного «Я»

обучаемого. Педагогическое общение полифункционально. Коммуникативная стратегия взаимодействия учитель—ученик определяется учителем, управляющим процессом познавательной деятельности, регулирующим взаимоотношения между учащимися, создающим атмосферу доброжелательного и активного речевого общения. Это ярко выраженная стратегия партнерства, кооперации: участники общения находятся как бы по одну сторону деятельности, их отношения опосредованы общей целью и общим участием в выполнении своих обязанностей (функций).

Взаимовлияние очевидно: коммуникативная стратегия в чем-то предопределяет функции педагогического общения, в чем-то обуславливается ими.

Для характеристики функций педагогического общения целесообразно обратиться к общепринятым классификациям, где определение функций соотносится с целевым назначением деятельности учителя, и в качестве основных выделяются функции: **гностическая** (познавательная), **конструктивная** (отбор и организация учебного материала), **организаторская** (организация учебной деятельности, выбор форм работы) и **воспитательная**.

Коммуникативный характер деятельности учителя в реализации всех названных функций очевиден. Общение — главная форма познания; в общении реализуется сущность организаторской и воспитательной функции; наконец, конструктивная функция соотносится с докоммуникативным, подготовительным этапом общения, когда отбор и организация материала производятся в соответствии с предметом речи (тема), с коммуникативным намерением адресанта (учитель) и с ориентацией на адресата (ученики конкретного класса).

Эта обязательность коммуникативного начала в каждой из функций общения отражена в другой общепринятой классификации (общения в широком смысле слова), предложенной психологом Б. Ф. Ломовым: **информационно-коммуникативная** (обмен информацией, ее восприятие), **регуляционно-коммуникативная** (организация совместной деятельности, коррекция способов взаимодействия), **воспитательно-коммуникативная** (эмоциональный контакт, сопереживание).

Классификацию Б. Ф. Ломова мы используем в качестве рабочей, но с некоторыми небольшими уточнениями, продиктованными спецификой педагогического общения. Так коммуникативная деятельность в рамках учебного процесса предполагает наличие двух дополнительных функций — нормативной (освоение норм речевого поведения) и актуализирующей (реализация в общении индивидуальных особенностей той или иной личности), — в той или иной мере присутствующих в каждой из названных основных.

Принятое нами терминологическое обозначение функций имеет следующее содержание: информационно-коммуникативная функция (гностическая, обеспечивающая познание) — функция обучения, приобретения предметных знаний и социального опыта; регуляционно-коммуникативная функция — организаторская, обеспечивающая как выбор стратегии и способов взаимодействия учитель—ученик, так и конкретную организацию деятельности в рамках учебно-речевой ситуации; воспитательно-коммуникативная функция — ориентированная на развитие личностных качеств ученика, его эмоциональной сферы, на формирование эстетической восприимчивости, художественного вкуса.

В процессе учебно-речевой деятельности учитель комплексно реализует все функции общения. Классификационное разграничение позволяет углубить характеристику признаков каждой функции в контексте целого — эффективного педагогического общения.

1.2. Информационно-коммуникативная функция общения

В чем специфика передачи учебной информации? Чем обеспечивается успешная реализация информационно-коммуникативной функции общения?

В плане содержания — соответствующим общим информационным уровнем знаний учителя, полностью предметных знаний и современностью подхода к их интерпретации в учебных целях. В плане речевой формы — коммуникативной компетентностью учителя, адекватностью речевых средств задачам конкретной ситуации общения и соответствием «языку предмета».

Насколько важен этот фактор — «язык предмета»? — Сошлемся на авторитет психолога: «Педагогическое общение в системе “учитель—ученик” осуществляется как бы по двум каналам. Это, во-первых, канал прямого межличностного контактирования (субъектно-субъектное общение) и, во-вторых, тесно связанный с первым, но имеющий свою специфику канал общения через посредство учебного предмета (субъект—объект—субъект).

В методических исследованиях последних лет понятие “язык предмета” закрепило эту особенность речевой формы межличностного общения, когда специфика предмета, академические предметные знания влияют не только на содержание речи (терминология, информационная специфика точных или гуманитарных наук), но и на отбор конкретных речевых средств педагогического общения.

Обоснование принципиального отличия учебного предмета “русский язык” от других предметов школьного курса дается с двух позиций: для этого предмета язык — не просто “орудие обучения” и речевая форма обучения предмету, но и объект изучения, а также средство достижения цели обучения — средство развития речи учащихся. Таким образом, значимость канала общения “через посредство учебного предмета” существенно возрастает, и свободное владение “языком предмета” становится важнейшим условием педагогического общения. Этот тезис, как и положение об основательности предметных знаний учителя, вряд ли нуждается в дополнительной аргументации.

Значительно сложнее вопрос о том, как формировать предметные знания, как обеспечить и нужную глубину усвоения знаний, и творческий характер работы школьников — возможность их собственных научных открытий». Общение — вот ключевое слово в ответе на этот вопрос.

Речевая форма реализации гностической функции — диалог, информационный контакт субъектов общения, каждый из которых обращается именно к этому партнеру, слушателю. И оттого, насколько они будут равноправны, насколько сделает незаметным свое коммуникативное лидерство учитель и смо-

жет организовать СО-размышления, СО-творчество, а его партнер сможет сменить роль ученика на роль соавтора, зависит от результативности обучения.

Очевидность этой истины предстает в крылатых фразах учителей разных времен и народов: «*Нельзя научить — можно научиться*» (Конфуций), «*Что значит преподавать? — Это значит систематически побуждать учащихся к собственным открытиям*» (Г. Спенсер). Духовный интерес, осознание мотивации, способность к самостоятельной учебной деятельности, «учение с увлечением» — вот основа успеха, утверждают учителя-новаторы, наши современники.

Какими формами научного познания следует овладевать молодому учителю в первую очередь? Какие гностические и коммуникативно-речевые способности развивать прежде всего? Какова в этом роль опыта? Минимум предметных знаний определяется учебной программой, максимум — индивидуальными способностями и отношением человека к делу. Нивелировать объем знаний невозможно. Однако есть проверенные способы увеличения знаний и развития гностических способностей — о них не стоит напоминать.

Во-первых, это опора на опыт и интуицию. Знания, перерастая в навык и переходя в подсознание, становятся опытом. Человеческий мозг способен к прогнозу, к предвосхищению на основе прошлого опыта. Это помогает ему угадывать, соотносить, принимать верное решение. Поэтому развивать прежде всего следует способность к предвосхищению, интуицию. В основе интуиции лежит быстрое обобщение, опирающееся на личный опыт, на ассоциации. Информация, которая уже известна человеку, синтезируется (осознанно и интуитивно), суммируется — сокращается аргументация — и высказывается суждение — предположение. Интуиция всегда экономна и обеспечивает скорость взаимопонимания партнеров по общению, если речевая форма суждения адекватна содержанию. Значит, необходимо развивать интуицию, доверять ей и смелее обращаться к кругу ассоциаций, существующих в памяти человека.

Во-вторых, развитие гностических способностей — это овладение «технологией» профессионально-педагогического об-

щения. Характеристика способов взаимодействия в различных ситуациях будет представлена в заключительной главе этого раздела. Здесь же важны общие установки, определение основных условий (требований) успешной реализации информационно-коммуникативной (гностической) функции.

Первое условие — точность передачи научной информации при любой степени ее адаптации в учебных целях. Адекватность коммуникативных средств достигается здесь благодаря четкости и лаконичности теоретических определений, обеспечивается речевыми приемами совместной деятельности учителя и учащихся.

Прокомментируем с этих позиций запись речи учителя (объяснение нового материала по теме «Местоимение как часть речи»):

«Сегодня мы изучаем местоимение как часть речи. Вы знаете, что каждая часть речи обладает обобщенным значением, системой морфологических признаков и выполняет определенную синтаксическую роль. Самое интересное в местоимении — это его значение. Существительное обозначает предмет, прилагательное — признак предмета, числительное — количество. А местоимение может указывать на предметы, признаки, количества, но не называть их... То есть значение местоимения более общее, более обобщенное, чем значение других частей речи. Поэтому оно и называется местоимение — употребляется вместо имени» (цит. по кн. Н. Д. Десяевой).

Речь информационно насыщена, учитель использует:

а) сопоставление — обращение к уже имеющимся у школьников знаниям (местоимение и другие части речи);

б) повтор и интонационное выделение наиболее значимых слов (*предмет, части речи*);

в) объяснения семантики сложного слова через семантику его составляющих (*место — имение: вместо имени*), опять-таки подкрепленное интонационными средствами.

На наш взгляд, это достаточно убедительный пример реализации в речи учителя педагогических принципов воздействия: доступности, доказательности, ассоциативности. С другой стороны, адекватность речевых средств учебно-коммуни-

кативной задаче может быть рассмотрена и с позиции взаимодействия партнеров по общению. Это — установка на совместное действие (МЫ изучаем), это проявление в речевом поведении учителя сенсорных средств воздействия — создание непринужденной атмосферы общения.

Коммуникативная компетенция учителя, его умение ориентироваться в ситуации общения — **второе условие** успешной реализации гностической функции общения. Теперь на первый план выдвигается «чувство адресата» — умение предвосхищать его реакцию как на стадии подготовки урока, так и на стадии непосредственного учебного общения.

Третье условие — не забывать о двух дополнительных функциях — нормативной и актуализирующей — в контексте реализации информационно-коммуникативной функции общения.

Нормативная функция предполагает освоение школьниками нормативного речевого поведения непосредственно в процессе общения. Учебно-научная речь учителя воспринимается как образец. Вот почему для учителя-словесника принципиально важно свободное владение «языком предмета» во всех его разновидностях: от научной логики и информационной емкости теоретического определения лингвистического понятия до художественной выразительности слова о писателе.

Актуализирующая функция, означающая актуализацию в педагогическом общении индивидуальных речевых особенностей личности (в рамках учебной речевой ситуации), успешно реализуется в том случае, если учитель, хорошо знающий свою аудиторию, умеет выбирать из личного арсенала речевых средств те слова и те формы речевого воздействия, которые будут наиболее адекватны и эмоционально созвучны данной ситуации.

И, наконец, в качестве общего условия реализации всех функций учебного общения и открытого воздействия речи учителя следует назвать профессиональное владение техникой речи. Таким образом, коммуникативно-информационная функция, соединяя содержательную и формообразующую (речевую) структуры педагогического общения, обеспечивает решение учебной задачи.

Учитель реализует в конкретных формах диалогическую сущность процесса познания. Активно воздействующей речью его будет в том случае, если обращена к разуму и чувству ученика, если она воспринимается как сплав основательных предметных знаний, коммуникативных умений и выразительности звучащей речи.

1. Обоснуйте синонимичность употребления двух терминов, обозначающих функцию общения: информационно-коммуникативную и гностическую.

2. Ознакомьтесь с суждением педагога-классика А. Дистерверга: «...знания в собственном смысле слова сообщить невозможно. Можно человеку предложить, подсказать, но овладеть ими он должен путем собственной деятельности... Он должен самостоятельно все охватить, усвоить, переработать». Прокомментируйте свое понимание этого тезиса.

Прокомментируйте реализацию гностической функции общения на материале фрагмента обучающей речи учителя:

«Общее значение всех родственных слов заключено в корне. Как понимать: “*Общее значение* родственных слов”? Каждое из записанных ими слов имеет свое лексическое значение (вспомните их толкование), но все слова первой колонки по своему значению так или иначе связаны с корнем “вод” в слове вода — “прозрачная бесцветная жидкость”, все слова второй колонки связаны с корнем “вод” в слове водить — “управлять каким-либо предметом (машиной)”» (по Е. И. Никитиной).

1.3. Регуляционно-коммуникативная (организаторская) функция общения

Как организовать совместную учебную деятельность? Организаторскую функцию можно определить как стержнеобразующую, направляющую развитие процесса общения и соединяющую все его нити.

Реализация этой функции начинается на докоммуникативном этапе общения, когда идет отбор и организация учебного материала (этот аспект функции терминологически обозначается и как конструктивная функция). Идет моделирование пред-

стоящего педагогического общения: отбор дидактических материалов, необходимых для урока, планирование урока, составление конспекта.

Результативность общения во многом зависит от основательности разработки не только содержания урока, но и от планирования его речевой структуры. Прежде всего учителю следует представить всю вероятностную картину своего учебного взаимодействия с классом, соотнести планируемый материал, методические приемы его усвоения с возможностями и особенностями коммуникативной деятельности конкретных участников общения.

Насколько выбранная форма учебного взаимодействия окажется оптимальной для решения учебной задачи? Насколько она выигрышна для проявления личностных творческих возможностей учителя? Какова может быть степень адекватности восприятия учебной информации школьниками и какие коммуникативные осложнения могут возникнуть?

Устная речь учителя на уроке «предсказуема» по стратегической задаче (педагогика сотрудничества), но интерактивный характер педагогического общения (конкретная реакция школьников) вносит значительные коррекции в речевую ткань урока. Естественно, что определенную роль играет индивидуальная речевая манера учителя.

! Вот фрагмент начала урока:

Мельников. Садитесь. Ну-ка потише... (Снял с руки часы, положил перед собой). В прошлый раз мы говорили о манифесте семнадцатого октября... Говорили про обманчивую сладость этого государственного пряника... О том, как вскоре его заменили откровенным кнутом... О начале первой русской революции. Повторим это и пойдем дальше. Сыromятников!

(Г. Полонский)

Как такое начало урока организует предстоящую учебную работу? Прокомментируйте «подтекст» жеста. Что дает перечисление подтем материала предыдущего урока (форма постановки задания для проверки знаний учащихся)? Определите коммуникативное намерение учителя — его внешнее проявление («*Повторим это и...*») и внутренний смысл («*Слушайте: я определяю план вашего ответа, будьте конкретны, не теряйте времени*»).

Организуя совместную деятельность, учитель постоянно регулирует процесс общения, стимулирует участие в нем собеседников, корректирует решение учебных задач — и запланированных, и возникающих спонтанно. Здесь важна мобильность, внутренняя готовность к изменению тактики речевого взаимодействия со школьниками: опытный учитель чувствует реакцию аудитории и может интуитивно корректировать тот или иной способ или прием речевого воздействия.

Здесь нет мелочей. Какой, например, может быть организация «пространства общения»: **«вставить или не вставить ученику, когда он отвечает?»**

Вот ответ Е. Н. Ильина: «И так и эдак — уверял я. Теперь же однозначно заявляю — вставить! И поворачиваться к классу... Разговаривай с теми, кто раньше был за спиной и кого ты, не желая того, игнорировал, адресуя свой монолог учителю. Ныне — он за спиной, а те, которых 30–40, пытливо смотрят на тебя. В любую минуту я выйду к ним и вместе с ними, равный им и любому из них, буду слушать тебя». Коренным образом меняется функция ответа, когда он действительно для всех. В этой позиции ученик не «отвечает», а воздействует (!) словом, ведет за собою... Дар речи — умение говорить не только языком, а всей сутью своего духовного «я». Слово — символ этой духовности. В чем проявляется социальная активность в первую очередь? В слове. В особом умении и мужестве доказать его. Значит, надо искать путь к слову... Вот один из рычагов воспитания мужества, умения высказывать и отстаивать свою мысль — в действии. «Возникай» — наш учебный принцип, умышленно выраженный жаргонным словечком, как наиболее точным и кратким. Оно означает: не бойся сказать вслух на уроке о том, что тревожит, но не уходит от темы. Обезличенное знание не может быть нравственным.

Наиболее мобильно регуляционно-коммуникативная функция проявляется в организации непосредственного общения с учащимися на уроке. В процессе «перекодирования» материалов конспекта в устную речь естественно возникают элементы речевой импровизации.

Деятельность учителя, организующего общение, по существу полифункциональна: он удерживает коммуникативное

лидерство (но не афиширует его), стимулирует активность учащихся, предопределяет результативность их действий самой постановкой учебной задачи и инструкциями, обеспечивающими ее решение.

Повторение изученного, изложение нового учебного материала учителем или совместные поиски решения учебной задачи и любые другие формы организации педагогического общения предопределяются общей коммуникативной стратегией урока и конкретными целями взаимосвязанных учебных ситуаций. Этот вопрос станет предметом отдельного рассмотрения в четвертой главе данного раздела.

Пока же ограничимся общими выводами. В совокупности монологические высказывания учителя и его реплики в диалоге составляют смысловой стержень учебного дискурса урока. Сложность организации общения состоит в том, чтобы речь учителя оставалась таким стержнем, не превышая минимально необходимого объема времени. Основную часть времени говорить должны ученики. Учитель-практик и исследователь В. Ф. Шаталов, проведя предварительные подсчеты, так сформулировал исходные данные для решения проблемы: «Среднее время активной устной речи каждого ученика в течение 6 уроков рабочего дня — две минуты. Найти доказательный путь к увеличению этого времени — значит решить одну из важнейших педагогических проблем».

Это напрямую соотносится с организацией педагогического общения. В рамках учебного дискурса принципиальное значение имеют и количественные характеристики, и взаимообусловленность речевого поведения всех участников.

Итак, успешная реализация регуляционно-коммуникативной функции педагогического общения зависит от сформированности коммуникативных умений учителя и от установки на творческий характер самого процесса организации учебных взаимоотношений. Ориентир для самоконтроля и оценки коммуникативных умений может быть определен так: учителю необходимо владеть не только внешними приемами диалогизации форм обучения, но и речевыми способами влияния на пробуждение мысли ученика, на прогнозирование ее вербального выражения в речи.

1. Начальный период в организации непосредственного общения с классом (установление контакта) В. А. Кан-Калик назвал «коммуникативной атакой». Как вы думаете почему? Что должен «завоевать» учитель?

2. «*Возникай!*» — насколько выразительно такое определение принципа педагогического общения? Вернитесь к суждению Е. Н. Ильина и прокомментируйте его.

3. Прокомментируйте проявление организационно-коммуникативной функции общения в ситуации постановки познавательной задачи:

«Союзное слово “который” обладает любопытным свойством: оно может заменять другие союзные слова, не изменяя при этом смысл всего предложения. Обладают ли таким же свойством другие союзные слова?» (А. А. Семенюк).

1.4. Воспитательно-коммуникативная функция общения

Особая значимость воспитательно-коммуникативной функции педагогического общения находит отражение в тех методических требованиях, которые предъявляются к планированию урока. Принято формулировать цели урока с трех позиций: обучающая, воспитывающая, развивающая. Они взаимосвязаны, взаимообусловлены. Реализация цели воспитывающей и развивающей соотносится с воспитательно-коммуникативной функцией общения.

Спектр действия этой функции очень широк: развитие личностных качеств ученика (в том числе коммуникативных способностей), формирование эмоциональной сферы, развитие эстетической восприимчивости и художественного вкуса в процессе изучения гуманитарных дисциплин.

Почему и при определении этой функции принципиально значимым представляется второе слово — коммуникативная?

Речь, мыслительная деятельность школьника рассматриваются в психологии как важнейшие личностные качества. Кроме того, именно речь, речевые формы выражения и мысли, и чувства позволяют проследить и оценить динамику развития личностных качеств школьника.

Какие же личностные качества профессионально необходимы учителю для осуществления воспитательно-коммуникативной функции общения со школьниками? В любой форме общения со школьниками учитель всегда остается воспитателем и коммуникативным лидером. И чем естественнее это неравенство социальных ролей, чем оно незаметнее — тем успешнее действует педагогика сотрудничества. Вот как об этом рассуждает М. П. Щетинин.

«Духовность развивается в “неспешном общении”, — заметил Виктор Астафьев. — Неспешное, т. е. предельно внимательное, всматривание в мир человека, проникновение в суть сказанного им, в интонационный строй его речи, в симфонию его движений. А глаза ребенка! Сколько в них можно прочесть чувств, состояний и переживаний, мотивов тех или иных поступков. Не спеши, учитель. Скорочтение твое равносильно легкомыслию и профессиональной некомпетентности. Неспешность общения исключает равнодушие. Она требует от учителя смотреть активно, слушать активно, думать активно, действовать активно и побуждает к тому же учеников».

Коммуникативные действия учителя предопределяют воспитательный эффект общения. Вольно или невольно речь учителя, его манера общаться воспринимается школьниками как образец. Трудно переоценить влияние такого образца на формирование межличностных отношений в коллективе, на преодоление психологических барьеров общения — неуверенности речевого поведения школьников или же их излишней эмоциональности и излишнего многословия.

Восприятие речи учителя раскрывает школьнику красоту родного языка, формирует у него «чувство слова», языковое чутье. Это отлично понимают талантливые педагоги: «Я не имел бы права называться воспитателем, если бы на каждом шагу не раскрывал красоту, поэтическую силу, аромат, тончайшие оттенки, музыку слова, если бы школьникам не хотелось выразить в слове самое красивое и сокровенное...» (В. А. Сухомлинский).

Владение словом — действенным, выразительным — помогает учителю создать атмосферу коллективного эстетического переживания на уроке литературы. Ту атмосферу, без которой

невозможно полноценное постижение и воздействие произведений художественной литературы. Эта особая ситуация эстетической коммуникации, когда учебное общение предопределяется спецификой языка предмета, ибо в этой роде литература остается, прежде всего, видом искусства. Художественный стиль изучаемого литературного произведения не может не влиять на речевую ткань урока, не может не формировать чувство слова, не оказывать этико-эстетического воздействия на школьника.

Итак, важны все функции педагогического общения. Конкретное представление об их профессиональной специфике помогает понять ориентировочную основу эффективного речевого поведения учителя.

1. Обратившись к словарям, сопоставьте смысловое значение слов «учитель», «наставник», «воспитатель». Подготовьте высказывание об органичности соединения всех функций общения в профессиональной деятельности учителя.

2. Примером коммуникативной основы формирования эстетической оценки (неподготовленная речь) может быть сопоставление произведений различных видов искусства — литературы и живописи.

Прокомментируйте фрагмент текста и попробуйте продолжить диалог на материале сопоставления «Слова о полку Игореве...» и картины В. М. Васнецова «После побоища Игоря Святославовича с половцами». (Запись с урока.)

Ученик: *...не яростный бой занимал художника, не шум сражений, не звон мечей... Художник изобразил тишину после битвы как скорбный плач по героям «Слова о полку Игореве».*

Учитель: *Дополните эти мысли, используя текст «Слова...»*

Ученик: *Как богатырская застава встали Игоревы полки на границе своей земли и полегли за ее честь.*

И сказал Игорь своей дружине: «Братие и дружина, лучше ведь быть зарубленным, чем плененным...»

Учитель: *Что нового о художнике Васнецове вы узнали?*

Ученик: *Художник очень хорошо знал текст древнерусской поэмы. Он подробно своими изобразительными средствами комментирует ее. Но если автор «Слова...» в финале поэмы «поет славу» Игорю (и князьям), то художник плачет об убитых.*

Глава 2

Виды общения: профессиональная обусловленность характеристики

2.1. Невербальное (несловесное) общение

? Подумаем. Поразмышляем

Чем отличается речевая система общения (знаковый механизм — язык) от невербальных знаковых систем? Охарактеризуйте некоторые из них, используя принятые условные обозначения: «язык пчел», «язык графики», «язык жеста» и т. п.

Какова коммуникативная значимость неязыковых знаков?

Прокомментируйте определение: невербальные знаки — «маркеры отношений».

Можно ли выделить профессионально значимые неязыковые знаки, используемые учителем?

Виды общения принято выделять по разным основаниям. Мы назовем и рассмотрим те из них, которые, на наш взгляд, профессионально значимы и выделяются по таким основаниям:

1. По знаковой системе общения, предопределяющей способ общения: вербальное (словесное) и невербальное.

2. По количеству участников общения: межличностное, групповое, массовое.

3. По положению коммуникантов в пространстве и времени: контактное и дистантное.

4. По внешним условиям общения и соблюдению социальных ролей коммуникантов: официальное и неофициальное.

С позиций педагогического общения для смысловой характеристики видов интересны те их особенности, что обусловлены спецификой сферы общения и спецификой учебного предмета. Кроме того, значимость профессиональных знаний о каждом из названных видов далеко не одинакова. Профессионально ориентированная характеристика видов общения будет дана в предложенной последовательности, но в разном объеме.

Первая оппозиция — общение вербальное (языковое, словесное) и невербальное. Первому виду посвящены по существу все разделы учебного пособия, поэтому данная глава начинается с развернутой характеристики одного члена оппозиции — профессионально ориентированного невербального общения.

Основным знаковым механизмом общения является язык — система знаковых единиц конкретного национального языка. Это система правил, позволяющая использовать знаки языка для передачи смысла информации. По существу речь — это язык в употреблении: последовательность знаков языка, организованная по его законам в соответствии с потребностями и условиями общения.

Система национального языка едина. Семантика слова, значение грамматических или синтаксических категорий языка внеличностны и не зависят от сферы и условия общения. Другое дело, что в речи одни и те же языковые единицы могут быть восприняты, раскодированы слушающим по-разному — в зависимости от понимания «подтекста» высказывания, от интонации говорящего, от выражения его глаз... Восприятие слова-знака обогащается или трансформируется одновременным восприятием знака другой системы — невербальной (неязыковой).

Все неязыковые знаки коммуникативно значимы: являясь конкретно-чувственной формой проявления внутренних побуждений и реакции человека, они выполняют эмоционально-экспрессивную функцию общения, дополняя и обогащая речь учителя.

Умение «декодировать» невербальную информацию — важное условие эффективности общения и особое умение, профессионально необходимое для учителя. Уникальность многоканального воздействия на слушателя невербальных средств общения делает их незаменимыми в арсенале педагогических средств. В процессе общения невербальные средства общения могут замещать словесную информацию, могут дублировать ее, но значительно чаще возникает эффект дополнения смысла сообщения, усиление воздействия: мимика и жесты говорящего, тональность и мелодика речи обеспечивают ее выразительность. Информация поступает по разным каналам, ее восприятие — целостный процесс: ученик слышит и видит учителя.

Существующий термин «язык телодвижений» (Аллан Пиз) Т. А. Ладыженская конкретизирует с позиций педагогического общения как язык «внешнего вида учителя». Оговаривая значительную степень рефлексивности, произвольности знаков «языка телодвижений» человека, все исследователи говорят о его социальной и ситуативной обусловленности. Очевидно, что и в ситуациях педагогического общения некоторые закономерности этого «языка» могут быть выявлены и описаны.

Первичная классификация компонентов системы невербальных знаков имеет психофизическое основание. Начнем с такого компонента, как проксимика.

Проксимика — пространственное расположение коммуникантов. Термин «**проксимика**» (лат. *proximity* — близость) используется для обозначения «пространственных потребностей» человека, обеспечивающих для него дистанцию, оптимально удобную для общения с другими людьми.

Когда, например, учителю, в порыве дружеского расположения, хочется погладить школьника по голове или похлопать по плечу — это может быть воспринято как акт односторонний и может вызвать отрицательную реакцию партнера, помешать установлению доверительного контакта. Школьники младших классов обычно воспринимают подобные жесты учителя должным образом, прочитывая их как выражение дружеского отношения, одобрения. У старшеклассников же, осознавших асимметричность социальных ролей учителя и ученика, это может вызвать дискомфортность общения, хотя вежливый ученик попытается скрыть неловкость.

Из наиболее значимых требований проксимики следует назвать выбор пространственного расположения, максимально удобного для учебного контакта участников общения в данной конкретной ситуации. Традиционное место учителя — за учительским столом или у доски — всегда «лицом к лицу» с классом. Видеть глаза учеников, улавливать реактивные движения, чтобы вовремя почувствовать нарушение контакта (непонимание или возникающую усталость учеников) и устранить его — это и значит обеспечить необходимые условия для совместной учебной деятельности.

Правильное, ситуативно обусловленное расположение коммуникантов облегчает восприятие учебной информации. Первые движения учителя по классу должны быть минимальными и, главное, ситуативно оправданными. Когда школьники работают самостоятельно, учитель медленно проходит между рядами, останавливаясь там, где по его мнению необходима помощь (тем более если воспринят некий невербальный сигнал — просьба о помощи). Если класс слушает развернутый ответ ученика, учитель может отойти в сторону и как бы присоединиться к группе слушателей. Он может, не прерывая речи, подойти к ученику, чтобы выразительным жестом сделать ему «дисциплинарное замечание» (например, закрыть постороннюю книгу).

Не менее важно контролировать расположение учеников по отношению друг к другу во время коллективных форм работы. В процессе беседы, когда реплики коммуникантов перемежаются и роль говорящего становится «переходной», общение будет более удобным (следовательно, и успешным), если слушатели имеют возможность видеть говорящего. Реализация «эффекта круглого стола» вряд ли возможна в классе, оборудованном партами, но, может быть, стоит считать естественным и даже посоветовать слушающим разворачиваться вполоборота к говорящему и даже оборачиваться назад. Что же касается расположения участников учебно-ролевой игры, то создание соответствующей игровой площадки (в том числе имитация «круглого стола») — одно из ее условий.

Таким образом, средства проксимики выполняют в основном регулирующую функцию общения.

Интонация — главное акустическое средство общения. Акустика лежит в основе восприятия звучащей речи коммуникантов. Такие акустические характеристики речи учителя, как безупречная правильность произношения и необходимость профессионального владения техникой речи, аксиоматичны: в данном случае мы ограничимся их констатацией. Термин «интонация» используется как обобщающее понятие: комплекс невербальных ритмико-интонационных средств, дополняющих и усиливающих эмоционально-смысловое и экспрессивное значение звучащей речи.

Интонация конкретизирует смысл любого высказывания, выявляя целеустановку говорящего, его отношение к предмету речи и к собеседнику.

! Попробуйте произнести одну и ту же поговорку с разными целевыми установками: просто информировать, удивиться или выявить недоумение, посочувствовать или, наоборот, позлорадствовать. Например: «*Проворонила ворона вороненка*».

Слушатели воспримут («раскодируют») информацию в зависимости от интонации: «*Неужели такое могло случиться?*» — «*Да так ли это? Возможно ли?*» — «*Какая беда — несчастная мать!*» — «*Растяпа, чего же еще ожидать от вороны?!*»

Это пример влияния интонации на смысл высказывания в разговорной речи.

Такой диапазон смысловых оттенков не характерен для учебно-научной речи, где достаточная однозначность цели общения, установка на адекватность восприятия учебного материала предопределяют строгость и особую нормированность интонационного оформления речи учителя. Можно определить сформировавшееся представление об основном тоне речи учителя, как о тоне спокойном, убедительном, заинтересованном, имеющем модальную окраску побуждения, воздействия на слушателя-ученика. Такой тон наиболее эффективен для организации учебного взаимодействия. Вместе с тем убедительность и выразительность тона звучащей речи создается различными интонационными средствами, передающими: либо состояние говорящего (эмоциональность высказывания), либо его волеизъявление (модальность высказывания), либо экспрессивность (отношение к предмету речи).

Для понимания ученика-собеседника очень важны практические навыки «декодирования» его интонации. С другой стороны, не менее важно умение использовать акустические средства воздействия на слушателей, воспринимающих учебную информацию.

Одним из профессиональных умений педагога следует полагать знание выразительных возможностей интонационных

средств и умение соотнести эти возможности с особенностями своего голоса, со своей индивидуальной манерой речи. Это создаст необходимую внутреннюю установку для совершенствования практических навыков интонирования.

Прежде всего стоит поработать над теми качествами голоса, которые непосредственно обеспечивают целенаправленное воздействие на эмоциональную сферу слушателя: **суггестивность** (лат. *suggestio* — внушение) и **адаптивность** (лат. *adaptio* — приспособление). Эти качества голоса в первую очередь будут обеспечивать адекватность понимания сообщаемого учебного материала и предопределять степень воздействия других акустических средств, корректируя ситуативность их использования. Так, например, интонационно-выразительным, обладающим силой внушения, будет не некий средний уровень громкости голоса (пусть даже идеальный), а ситуативно обусловленные отклонения от него, создающие эмоционально-смысловой контраст между «тихо» (но отчетливо слышно) и «громко». Усиление голоса заостряет внимание слушающего на главном, контраст, разрушая однообразие, сохраняет свежесть восприятия.

То же можно сказать и об акустических способностях темпа речи. Естественно, он зависит от содержания учебного материала, от типа речи (темп высказывания-рассуждения медленнее, чем темп описания) и от типа высказывания (замедленность инструкции или вывода). Непосредственное невербальное воздействие на слушателя оказывает темп совокупно с мелодикой речи благодаря акустическим средствам проявления целеустановки и волеизъявления говорящего. Главным же условием эффективности воздействия всегда остается ориентация на адресата при выборе всех средств — как лексико-семантических, так и акустических.

С позиций педагогического воздействия напомним об особенностях использования в устной речи логического ударения и паузирования.

Логическое ударение — это выделение в тексте слова или группы слов, обладающих особой семантической или эмоциональной значимостью. В звучащем тексте логических ударений

значительно больше, чем в письменном, и значительно чаще выделяются слова, несущие экспрессивную нагрузку. Причем произвольность выделения слов — кажущаяся: коммуникативное воздействие логического ударения осуществляется в том случае, когда говорящий выделяет слова, в которых заключена скрытая возможность экспрессивно-эмоциональной окрашенности. Помимо логического ударения, выделение слов создается и другими акустическими средствами: изменением силы голоса, заметным увеличением длительности звучания слова, психологической паузы.

Пауза — временная остановка, которая разрывает поток речи. Говорящего побуждают сделать паузу физиологические причины (необходимость вздохнуть, пополнить запас воздуха в легких). Как явление интонационно-синтаксическое пауза определяет границы интонационного членения фразы или речевого потока.

Неграмматические паузы появляются в звучащем тексте преднамеренно (смысловой акцент, корректирующий восприятие) и непреднамеренно (паузы колебания, неуверенности). Паузы второй группы, как правило, свидетельствуют о затруднениях говорящего в подборе слов, синтаксических конструкций и т. п. Их воздействие на восприятие информации чаще всего негативно и, по возможности, следует избегать появления таких пауз в речи учителя. А вот умению использовать в речи паузы первой группы, которые принято называть психологическими, стоит поучиться.

Если соотнести сказанное с ситуациями педагогического общения, можно сделать вывод, что знаменитое актерское умение «держат паузу» необходимо и учителю. Пауза в речи учителя может быть полифункциональным средством воздействия, более эффективным, нежели многочисленные призывы-инструкции для ученика: обратить особое внимание, отметить смысловую вежу учебной информации, сделать вывод и т. п.

Таков, например, смысл краткой паузы перед наиболее значимым словом, фразой: «Сейчас сосредоточься: это главное!»

Пауза-пропуск слова или части фразы означает: «Дополни сам, если сможешь, — ты верно понял!»

Пауза-ожидание коллективной подсказки: «Мы соразмываем, и я жду вашей подсказки — как завершить речевое оформление этой мысли?» (И класс дружно откликается, «заполняя» паузу.)

Достаточно длительная пауза перед выводом: «суммируем сказанное; сейчас я перейду к выводу, но сначала попробуйте это сделать самостоятельно, хотя бы «пунктирно» — это возможность проверить правильность вашего понимания».

Пауза-выражение контакта-молчания, во время которого усиливается эмоционально смысловая значимость всех других невербальных средств общения: взгляда, движения, перемещения в пространстве.

Завершая разговор об акустических средствах невербального общения, напомним еще раз, что их воздействие на учащихся предопределяется прежде всего соответствием ситуации учебного общения, естественностью изменений тона учителя. Форсирование звука, резкое повышение голоса противопоказано речи учителя, поскольку это неоправданно будоражит психику школьника, создает ненужное напряжение.

Кинесика — «язык телодвижений». Естественная кинетическая природа жестового языка предопределяет компоненты системы «языка телодвижений». В этом случае принято различать: а) индивидуально-психологические особенности, обусловленные прежде всего темпераментом человека; б) проявление сформировавшейся манеры общения, манеры одеваться, причесываться и т. п.; в) непосредственные телодвижения человека, обусловленные ситуативно, прежде всего — потребностями профессиональной деятельности.

В плане самооценки движений двух первых групп будущему учителю, вероятно, стоит просто обратить внимание на свою манеру двигаться, жестикулировать: понять, что обогащает, дополняет речь, а что мешает... Вероятно, можно научиться смягчать проявление эмоциональных реакций, контролировать жесты неуверенности или неуступчивости и т. п. Конкретного разговора заслуживает контроль за движениями ситуативно обусловленными, профессионально значимыми.

Это прежде всего жесты. Первым основанием для классификации жестов правомерно полагать их соотношенность с ре-

чевыми (языковыми) средствами общения. Принято выделять три группы жестов.

В первую группу входят наиболее универсальные жесты повседневного межличностного общения. Их употребление, по существу, автоматизировано. Это этикетные знаки приветствия и прощания, привлечения внимания, запрещения или разрешения, согласия или возражения. Жесты первой группы могут замещать речевые формы: они понятны без слов, вне речевого контекста. К этой же группе можно отнести и общеизвестные жесты-символы.

Ко второй группе относятся жесты, которые органично включаются в контекст речи. Такое употребление обусловлено практической целесообразностью, наглядностью невербальных средств передачи информации (при условии семантической адекватности). Например, жест, изображающий размер или форму предмета, может заменить более пространное и менее выразительное вербальное объяснение («такой большой, необычный по размеру предмет»).

Третья группа характеризуется параллельным употреблением слова и жеста: эмоционально-смысловое значение жестов соотносится с лингвистическими средствами информации. При этом жесты могут дублировать и дополнять значение языковых средств: «Обратите внимание на таблицу» (указательный жест привлекает внимание, подсказывает направление взгляда). Могут быть совсем автономны: учитель, не прерывая объяснительной речи, адресует, например, конкретному нарушителю дисциплины жест-замечание или жест-запрещение (движение руки или покачивание головой, сопровождаемое укоризненным взглядом).

В ситуации совместного (сопряженного с языковым) употребления жестикуляции дублирование усиливает эффект достоверности информации, повышает степень запоминания.

Описание жестов — наиболее разработанный раздел теории невербальных средств общения. Существует несколько классификаций жестов по их значению, каждая из них имеет коммуникативное основание и может быть использована для описания жестов педагогически значимых, прежде всего — с позиций желательности — нежелательности (помогающие или мешаю-

щие общению). Так, например, к жестам «противопоказанным» безусловно относятся движения, отражающие негативные эмоции (угрозу, растерянность и т. п.).

В качестве рабочей можно использовать классификацию жестовых знаков общения, предложенную в работе Е. А. Ермолаевой, где выделяются «три группы жестов: жесты-симптомы (экспрессивные знаки самовыражения), жесты-регуляторы (реализующие регуляторно-коммуникативную, побудительную, функцию) и жесты-информаторы (жесты, несущие информацию о предмете)».

Автор оговаривает степень условности предложенного разделения, поскольку большинство жестов полифункционально: они несут информацию о личности говорящего, о его отношении к предмету речи и вместе с тем так или иначе воздействуют на собеседника. Вместе с тем эмоционально-смысловая нагрузка жеста предопределяется целью его использования (чаще — на интуитивном уровне). Характеристика жестов по трем названным группам практически значима.

Кинесическая природа жестов **первой группы** (самовыражение) отличается наибольшей индивидуальностью и непроизвольностью. В какой мере возможен (и нужен) контроль за внешним проявлением взаимосвязанных интеллектуальных и эмоциональных состояний коммуникантов? Насколько представление о соотносительности языковых и жестовых знаков общения обеспечивает адекватность взаимопонимания в процессе порождения и восприятия речи? Как проявляется характер волеизъявления говорящего (модальность)?

Учитель все время на виду, выражение его лица, каждое телодвижение «прочитывается» школьниками. Настроение учителя сразу передается классу, и многое зависит от первой минуты устанавливающегося контакта. Так, учитель постарается скрыть физическое недомогание, усталость или просто плохое настроение. Это автоматический контроль за жестами «противопоказанными». Понимание жестов «самовыражения» важно и для того, чтобы все время чувствовать реакцию класса, чтобы своевременно уловить первые признаки потери внимания, усталости и найти способы разбудить интерес, снять психичес-

кое напряжение, сделать паузу для отдыха и перегруппировки внимания коммуникантов. У опытного учителя такие навыки реагирования уже автоматизированы, начинающему учителю на первых порах нужен самоконтроль, нужны некие ориентиры.

Таковыми ориентирами могут стать представления об эмоционально-смысловом значении тех или иных жестов. Так, прямая осанка, легкий наклон и плавные движения руки в сторону собеседников свидетельствуют о внутренней собранности учителя, о его внимании к ученикам. Отчетливо прочитываются жесты, когда учитель демонстрирует таблицу или пишет на доске. Все это время он не утрачивает контакта с учениками: соответствуя ритму речевого действия, его позы и жесты одновременно выражают сосредоточенность на предмете действия и спокойное внимание к аудитории; учитель следит за реакцией класса и каждого ученика.

Вот верный знак усталости: расслабленность позы, тяжелая опора на парту, на руку, опущенная голова. Вот знаки недоумения: растерянность, вопросительный взгляд, произвольные движения рук (ученик тербит пальцы, вертит какой-нибудь предмет). Вот знаки неготовности к ответу, ощущения дискомфорта от общения с учителем: ученик старается быть «незаметным», глаза и плечи опущены, голова втянута в плечи, все тело напряжено. Чем раньше учитель отреагирует на подобные знаки, используя приемы, мобилизующие внимание или снимающие напряжение, тем скорее восстановится рабочая атмосфера эффективного педагогического общения.

Особенно внимательно следует контролировать так называемые модальные жесты самовыражения — очень знакомые, автоматизированные жесты повседневного общения. Это жесты согласия — несогласия, одобрения — неодобрения: соответствующий поворот головы, кивок, движение руки и т. п. Это знакомые жесты императивного волеизъявления: жест-просьба и жест-требование, жест-совет и жест-убеждение. Их использование естественно корректируется целью и типом высказывания учителя (постановка задания, инструкция, оценочное суждение и др.).

Главным средством воздействия может быть интонация, императивность жеста подчеркивает отношение к собеседнику. Очень экономны и действенны жесты, которые могут замещать речевые формы реакции на действия ученика, не прерывая его высказывания. Одобрительный кивок — экономная и значимая для говорящего форма одобрения и поощрения. Укоризненный жест, резкое подчеркнутое движение в сторону ученика, мешающего общению — экономны и однозначны.

Вторая группа — жесты-регуляторы. В характеристике этой группы вновь следует оговорить традиционность и автоматизм фатических жестов (установление контакта) и смысловую зависимость жестов конотативных (требование тишины) от ситуации общения, от их соотнесенности с языковыми знаками. В педагогическом общении это знаки начала контакта и его завершения. Таковы жесты приветствия и прощания или жесты, означающие начало и конец новой стадии межличностного контакта. Таков, например, жест, означающий требование встать (движение руки снизу вверх) или разрешение сесть (движение руки сверху вниз); побудительный жест-приглашение (движение руки «встать» переходит в горизонтальное движение, указывая направление); жест вопрос — кивок головой снизу вверх («*Что это значит?*»). Экономным и действенным регулятором дисциплины может быть пауза молчания в сочетании с подчеркнутой неподвижностью позы учителя.

К собственно регулятивным профессиональным жестам можно отнести те, которые помогают говорящему откорректировать темп речи (рука вперед, обращенная к ученику ладонь приподнимается и опускается, задерживается: «*не торопись*», «*сделай паузу*») или конкретно адресованные жесты-запреты (укоризненное покачивание головой или рукой). Однозначно воспринимаются школьниками и менее автоматизированные жесты-регуляторы, обозначающие требование обратить внимание на доску или открыть книги.

Жесты-информаторы — это прежде всего усилители предметно-логического восприятия учебной информации. Объективные жесты — отражающие предмет (изобразительная функция обозначения предмета, его величины, формы) или указываю-

щие на него (указательная функция жестов, направляющих или заостряющих внимание).

Субъективные — отражающие субъективное отношение говорящего к предмету речи через использование невербальных средств, выявляющих логикоструктурную организацию учебного материала. Движение рук, обозначающее предмет («такой огромный шар!» или «острый угол»), вызывает дополнительные зрительные ассоциации, воссоздает «образ предмета», иногда выполняя и функцию семантизации слова («пирамидальный тополь», «потянул ветерок, воду морщит, рябит»).

Жесты-информаторы чаще всего соотносятся с языковыми средствами и возникают в объяснительной речи учителя, подчеркивая ее структурные компоненты. Таков перечислительный жест, отмечающий количество и границы аргументов (загибание пальцев вытянутой вперед руки); таковы жесты, означающие соединение (встречное движение рук, соединение ладоней, пальцев в кулак) или разъединение (разведение сомкнутых рук); аналогично — приближение и удаление (движение рук к себе и от себя).

Выразительны имитационный жест-подчеркивание (резкое горизонтальное движение руки) и указательные жесты, выделяющие детали схемы или записи на доске. Наконец, можно выделить информационно-ритмические жесты («дирижирование»: движение руки отмечает такт, мелодику звучащей речи) — невербальное средство интонационного членения текста в учебных целях и уникальный способ демонстрации размера стиха.

Мимика (греч. *mimos* — подражание, изменение облика) — этот термин означает такие движения или статическое выражение мышц лица, которые выражают внутреннее эмоциональное состояние человека. Выражение лица зависит и от неповторимого внешнего облика человека, и от выразительного проявления его эмоций. Чем глубже и однозначнее чувства человека (радость, удивление, отчаяние), тем более уверенно «прочитывается» выражение его лица собеседником. И такое прочтение усиливает адекватность понимания речи говорящего или реакции слушающего. Развитая интуиция, способность к опереживанию помогают понять произвольные знаки ми-

мики как отражение взаимосвязи мыслей и чувств человека, понять самые тонкие оттенки движений его души.

Общеизвестно суждение о том, что *«глаза — зеркало души человека»* (психофизиологи трактуют его расширительно: *«лицо — зеркало души»*). Область глаз — главная мимическая зона лица: общее впечатление создается выражением глаз, движением бровей, век и всех мышц лица.

Для педагога одинаково значимы и выразительность мимики, и умение «читать по лицу». Возможно, второе даже важнее. Мимика учителя будет естественной и выразительной, если она отражает равнодушие, интерес к предмету речи и к слушателям. Не утратить этот интерес — вот и весь «секрет» мимики, обеспечивающий доверительный контакт со школьниками.

А вот с «кодом» мимических знаков проявления активности школьников или же степени их усталости стоит познакомиться. Зафиксированы и описаны конкретные внешние признаки напряженной работы мысли и радости «открытия», признаки задумчивости и рассеянности, равнодушия и усталости. Знание этих признаков поможет учителю контролировать отношение к работе, уровень восприятия учебного материала каждым из учеников. В первую очередь следует различать антонимичные знаки: сосредоточенности, активной работы мысли и — усталости, потери интереса.

Знаки сосредоточенности: взгляд фиксирован, мышцы лица напряжены, брови несколько сдвинуты к переносице. Взгляд внимательный заинтересованный, нередко проявление поиска зрительного контакта: ученик охотно откликается на взгляд учителя. Устойчивость взгляда в направлении говорящего или предметного источника информации (книги, схемы) — главный критерий сосредоточенности. Блеск глаз и выразительность взгляда свидетельствуют о заинтересованности собеседником или предметом речи (чаще — тем и другим). Такой слушатель охотно откликается на обращение, риторический вопрос, улыбку учителя — это выражение готовности вступить в диалог, поддержать развитие темы беседы. Реплика-реакция этого ученика прозвучит сразу после вопроса — это сохранит целостность структуры и темп беседы. Так, например, учитель,

«прочитывая» мимику собеседников, сможет вовремя провести смену говорящего.

Поднятые брови, вопросительный взгляд означают удивление, сомнение, потребность в дополнительном разъяснении сказанного или в привлечении новых аргументов. Более высокую степень сомнения, перерастающего в несогласие, следует оценивать:

а) через внешнее проявление знаков несогласия с мнением собеседника, что означает возможность конструктивного спора (такую ситуацию следует развивать!);

б) через проявление знаков возникающего конфликта, чаще всего не имеющего никакого отношения к предмету речи (например, несогласием полученной оценкой, когда ситуация требует оперативного вмешательства учителя для предотвращения конфликта).

Общий признак — напряженность и мимика, позы ученика, плохо сдерживаемые жесты несогласия (отрицательное покачивание головой, протестующие движения рук). Но эмоциональное наполнение знаков несогласия разное. В первом случае взгляд выражает не столько отрицание, сколько нетерпение вступить в полемику, взять слово. Ученик наклоняется вперед, слегка приподнимается. Во втором случае выражение лица становится недоброжелательным, глаза сужаются; возможно появление демонстративно-ироничной улыбки, руки скрещены или переплетены на уровне груди (возведение «барьера», означающее неприятие собеседника, несогласие с ним). Самый заметный признак усталости — расслабленность позы (мы уже говорили об этом) — всегда сочетается с безразличием, которое легко прочитывается на лице слушателя (неподвижность лица, опущенные глаза).

Реакция учителя всегда должна быть ситуативно обусловленной, но общая цель использования любых невербальных (как и языковых) средств общения — обеспечение эффективного педагогического взаимодействия. Естественно, что в большинстве случаев учитель, особенно учитель, хорошо знающий свой класс, видит и интуитивно «прочитывает» невербальные знаки, выражающие эмоциональное состояние учеников, их

отношение к предмету речи и к приемам совместной с учителем учебной деятельности.

Вместе с тем предложенная характеристика невербальных средств общения поможет учителю уточнить интуитивное представление о дидактических возможностях их использования. Свободно владеть навыками самоконтроля за выразительностью звучащей речи, жеста и мимики, уметь автоматически выбрать оптимальный вариант воздействия на слушателей в конкретной ситуации — такова задача профессионального самообразования учителя. Активно содействовать формированию тех же навыков у школьников — задача сопутствующая, но не менее важная для эффективности педагогического общения.

???) 1. Что такое визуальный контакт? Какова его роль в педагогическом общении?

2. Охарактеризуйте эмоциональный характер жеста, объяснив значение и этимологию таких фразеологизмов:

а) руки опускаются, взять себя в руки, махнуть рукой;

б) биться головой о стену, рвать на себе волосы;

в) сделать большие глаза, глаза на лоб полезли, глаз положить.

2.2. Специфика видов общения, выделяемых по разным основаниям

? Подумаем. Поразмышляем

Если по количественному соотношению коммуникантов главным видом педагогического общения следует полагать общение групповое, то каковы плюсы и минусы взаимодействия участников такой постоянной группы, как школьный класс?

Правомерно ли общение в таком специфическом официальном учреждении, как школа, определять как официальное общение?

Что вы знаете о системе дистанционного обучения? Возможно ли эффективное общение без интерактивного взаимодействия и обратной связи?

Общение межличностное—групповое—массовое. Разновидности этого вида общения различаются по количеству участников общения. Соотношение «1:1» принято определять как критерий межличностного общения; соотношение «1: несколько» — общение групповое (наиболее частое в практике педагогического общения); соотношение «1: много» обозначает массовое общение.

Как научиться видеть и весь класс, и каждого ученика в отдельности? Как вовлечь в работу весь класс?

Типовым речевым приемом обращения учителя к классу является использование речевых конструкций с местоимением «мы»: подчеркивая совместность действия, учитель вместе с тем учит школьников выражать свое отношение к сообщаемой информации. Вот фрагмент записи урока по теме «Повелительное наклонение глагола» (цит. по книге Н. Д. Десяевой):

«Сегодня мы разбираемся... должны разбираться в особенностях образования форм повелительного наклонения глагола. Глаголы в повелительном наклонении обозначают действие, к которому говорящий побуждает собеседника, действие, которое говорящий заставляет или просит выполнить... Вы должны знать... Мне кажется, это важно, что побуждение к действию, «повеление» может быть выражено с разными оттенками значения. Повелевать можно и резко, настойчиво, и мягко, доброжелательно. Давайте прочитаем предложения, записанные на доске. Вспомним знаменитую фразу кота Леопольда. Мне она очень нравится. “Ребята, давайте жить дружно!” Давайте жить — глагол в повелительном наклонении. Он выражает повеление, побуждение в форме призыва».

Вывод прост: педагогическому общению категорически противопоказана безадресность и «условная адресность» речевого действия. Оно всегда конкретно и лично в рамках любого вида общения. Не менее важно использование речевых форм, обозначающих соучастие (местоимение «мы»).

Общение контактное—дистантное. Смысл оппозиции «контактное—дистантное» легко выявляется через семантику слов-определений. **Контакт** (лат. *contactus* — прикосновение)— тесное общение, согласованность действий; **дистанция** (лат.

distantia — расстояние). Контактное общение происходит непосредственно: собеседники рядом — здесь, сейчас. Дистантное — собеседники находятся на расстоянии друг от друга (разговор по телефону — дистанция пространственная) или разделены дистанцией временной (обмен письмами).

Контактный вид общения во взаимодействии учитель—ученик доминирует несомненно. Это предопределено условиями общения: классная комната, ограниченный временными рамками урок, постоянный состав класса. Все происходит здесь, сейчас. Все на виду и все легко «прочитывается», потому что повышение голоса, интонация, жест учителя, его мимика иногда говорят больше, чем слова. А невербальная реакция слушателей, выражение их глаз — это объективный показатель и внимания и заинтересованности (или незаинтересованности) учеников, степени активности их восприятия и уровня понимания учебного материала.

Вот почему важно не просто уметь устанавливать контакт, «чувствовать» аудиторию, направлять и умело корректировать процесс общения. Развивая эти профессиональные умения в себе, учитель стремится формировать их и у школьников.

Если ситуативность и гибкость сиюминутного речевого действия — отличительные черты контактного общения, то формы дистантного общения отличаются большей запрограммированностью и подготовленностью. Это относится прежде всего к письменным формам профессионального общения. При составлении текста письма-запроса или приглашения, инструкции для коллеги или записки к родителям (или любого другого зафиксированного текста) учителю стоит руководствоваться известным правилом: писать надо так, чтобы текст истолковывался однозначно. Необходимая информация должна быть изложена кратко, четко, логично.

Те же требования предъявляются к устным вариантам сообщения деловой информации по телефону. В этом случае палитра красок речевого воздействия значительно обогащается акустическими средствами, но исчезает возможность редактирования. Правила ведения телефонных переговоров рассматриваются в контексте правил речевого этикета, но о корректности отношения к партнеру следует помнить всегда.

Общение непосредственное—опосредованное. Несколько слов следует дополнительно сказать о втором — о получении учебной информации через различные опосредующие аппараты: радиоприемник, магнитофон, телевизор, компьютер.

Проявление и активное развитие этого вида общения породило сеть специализированных учреждений (радио- и телестудии, видеотеки и пр.).

Аудиовизуальные средства прочно вошли в арсенал средств обучения — и современный учитель должен отчетливо представлять себе их дидактические возможности, чтобы успешно реализовать достоинства и нейтрализовать, смягчить негативные последствия стихийного увлечения ребят «видаками», компьютерными играми и т. п.

Прежде всего следует отметить асимметричность информационной активности участников опосредованного общения. Опосредующий аппарат выполняет функцию отправителя информации (адресант), ученик — получатель (адресат). Налицо односторонность процесса восприятия, даже в том случае, когда ученик производит ответное действие, выполняя задание, заложенное в программу компьютера. В случае общения двух реальных партнеров этот процесс отличается взаимонаправленностью, симметричностью: полученная информация обретает своеобразную интерпретацию, возвращается к отправителю в новом виде, в ответе уже заложен новый вопрос, предполагающий ответ. Идет развитие темы. Преимущества живого личностного общения очевидны. Технические «посредников» нельзя недооценивать, просто стоит отвести им роль «лаборантов», помощников учителя. Отбирает видеоматериал или готовит компьютерную программу учитель, и эффективность их использования зависит от его методических знаний и умения. В том числе — от знания специфики различных видов общения.

Официальное—неофициальное общение. В основе их различия лежит обстановка общения и социально-ролевая обусловленность взаимоотношения участников общения. **Официальное** (лат. *officialis* — должностной) — общение с соблюдением всех правил, формальностей, предусмотренных социальными ролями коммуникантов. **Неофициальное** — частное, нерегламентированное, не имеющее официального статуса.

Официальное общение выстраивается в соответствии с определенными правилами делового этикета, целенаправленно и предполагает использование в речи клишированных, стереотипных компонентов, обеспечивающих точность передачи и адекватность восприятия информации. Неофициальное общение отличается непринужденностью, незапланированностью, неформальным, как правило, дружеским характером взаимодействия партнеров.

Оба вида общения относятся к межличностным, могут осуществляться в формах и контактного, и дистантного общения.

Определение специфики педагогического общения с позиции официальности—неофициальности достаточно условно. По признакам формальным (общение в официальном учреждении, асимметричность и постоянство социальных ролей участников, наличие учебного плана и правил внутреннего распорядка школы и пр.) — это общение официальное. Но здесь необходима существенная оговорка: эффективность педагогического общения предопределяется не только и не столько соблюдением формальных правил (это обязательное условие!), сколько нравственной атмосферой коллективного взаимодействия, творческой активностью учителя и ученика, радостью общих успехов. Несовместимость таких определений с понятием «официальность» дает, как нам кажется, право предложить терминологический эквивалент термина.

Применительно к обстановке общения в школе и формам взаимоотношений коммуникантов в процессе обучения более адекватным будет понятие «учебное общение» как вариант родового определения рассматриваемого явления — «педагогическое общение».

1. Чем, на ваш взгляд, отличается речевое поведение учителя в ситуации массового общения? Назовите такие случаи педагогического общения.

2. Почему формы дистантного обучения отличаются большей запрограммированностью? Сопоставьте передачу деловой информации по телефону и при непосредственном общении.

Глава 3

Профессионально-личностное взаимодействие учителя и ученика

? Подумаем. Поразмышляем

Насколько важны для профессиональной деятельности учителя его личностные качества?

Что означает признание равенства партнеров по общению, если речь идет об учителе и ученике? Какой смысл обретает в этом случае понятие «коммуникативный лидер»?

Каковы приоритеты в отношениях учитель—ученик?

3.1. Профессионально-значимые качества учителя

Личностные качества учителя проявляются и оцениваются прежде всего с позиции его отношения к ученику. Это первый параметр оценки профессий типа «человек—человек», причем в педагогике реализация отношений «субъект—субъект», может быть, наиболее сложна. Слишком велика разница в социальном опыте, слишком дорога цена ошибок.

Коммуникативное проявление личностных качеств учителя осложняется условиями межличностно-группового общения: педагогическое общение происходит «внутри определенной социальной общности» (А. А. Леонтьев), где внешние формы отношений коммуникантов закреплены традиционной классно-урочной системой. Учитель одновременно общается и с классом, и с каждым отдельным учеником, стремясь сохранить и общие ориентиры взаимодействия (обеспечение мотивации действия, познавательного интереса школьников и т. п.), и общую эмоционально-творческую атмосферу урока.

Результативное творческое общение возможно в том случае, если учитель видит в школьнике равного себе и доверяющего ему человека — «с многогранными интересами, запросами, стремлениями», — конкретизирует этот тезис В. А. Сухомлинский. Интерес и уважение к этому человеку, растущему, развивающемуся, лежат в основе профессии учителя. От него во многом зависит, каким станет этот человек.

Другой критерий профессионализма — глубокое знание предмета. Эрудиция, широта научного кругозора, современный характер знаний... Напомним, что для учителя знание предмета, трудолюбие и творческое отношение к труду (необходимые составляющие успеха в любой профессии) обретают полную силу в том случае, если он владеет «языком предмета», если у него сформированы умения систематизации и переноса учебно-научной информации, если он может организовать на уроке коллективный познавательный поиск и увлечь школьников совместной творческой деятельностью.

Из качеств личностных следует назвать такие волевые качества, как настойчивость в достижении цели, самоконтроль, умение управлять речевым событием. Это качества **суггестивные**, означающие способность к внушению, к эмоциональному воздействию на слушателя. Для учителя — это не только умение обращаться к разуму ученика, но и к чувствам, это умение пробудить нужные ассоциации, активизировать работу воображения и фантазии.

Далее следует назвать качества **перцептивные** (лат. *perceptio* — восприятие, отражение объективной действительности органами чувств). Это — наблюдательность, умение «прочитать» по выражению лица проявления внутреннего состояния человека: спокоен он или волнуется, готов ли ученик к ответу или хотел бы уклониться, ищет слова для ответа (и нужно просто подождать) или немного запутался (нужна помощь) и т. п. Это умение различать признаки рабочей/нерабочей атмосферы в классе по звуковым «анализаторам», по выражению лиц школьников и их позам, по тому, как изменился ритм речевого взаимодействия. Затем, поняв причину происшедших изменений, действовать оперативно и целенаправленно: позволить ученикам расслабиться и отдохнуть или, наоборот, увеличить темп работы, найти действенное средство активизации угасающего интереса.

Для этого нужно обладать обостренным восприятием происходящего, способностью быстро понять и принять решение. Это — особое «учительское» внимание к ответу ученика, умение слушать, одновременно осуществляя контроль за деятель-

ностью класса. Это умение сосредоточиться и сосредоточить внимание школьников на конкретном предмете или рассматриваемом явлении. Это — способность к эмоциональному переключению и к использованию палитры всех эмоциональных средств воздействия.

Перечень конкретных профессионально-личностных качеств, необходимых хорошему учителю, может быть продолжен: дружелюбие и уверенность, убежденность и самокритичность, искренность и способность владеть собой, целеустремленность и гибкость... В характеристике всех этих качеств нет необходимости. Возможно, стоит выделить искренность: ребята не прощают неискренности, притворства — об этом нельзя забывать.

Без этих качеств вряд ли возможно овладеть профессиональным мастерством, научиться действовать свободно, целесообразно. И объединяет их общее основание — общительность, способность учителя испытывать потребность в общении и удовольствии от общения с детьми. Необщительный человек вряд ли изберет профессию учителя. Общительный — постарается понять и оценить свои возможности с профессиональной точки зрения, чтобы научиться управлять ими и способствовать развитию природных индивидуальных способностей.

Эффективное педагогическое общение предопределяется коммуникативной компетентностью учителя. Коммуникативные умения — понятие более широкое, нежели понятие «речевые умения». Это — умение находить и нестандартно использовать речевые средства, адекватные для решения конкретной учебной задачи, для достижения конкретной коммуникативной цели.

Общее содержание понятия «**коммуникативная компетентность**» таково: способность к эффективному общению и сформированность коммуникативных умений.

Принято выделять такие составляющие понятия:

- высокий уровень знания языка, его выразительных возможностей, средств убеждения;
- владение культурой общения — этикетная выверенность речи;
- опыт речевой деятельности в конкретной сфере общения, в данном случае — в педагогической (учебно-научной).

Объективная самооценка уровня коммуникативных умений и постоянное (независимо от возраста и стажа работы!) стремление к совершенствованию коммуникативной компетенции — обязательное условие педагогического мастерства.

Итак, личностные качества человека, избравшего профессию учителя, правомерно рассматривать, как исходные составляющие профессионального мастерства. Вот почему так важны навыки самооценки: познание себя — основа стремления к постоянному совершенствованию, к достижению «коммуникативной и интеллектуальной самодостаточности личности» (А. А. Леонтьев).

1. В какой мере соотносится ваше представление о профессиональных способностях и качествах учителя с определением качеств, названных в этом параграфе?

2. Прокомментируйте суждение В. А. Сухомлинского о главных качествах учителя:

«Что такое хороший учитель? Это прежде всего человек, который любит детей, находит радость в общении с ними, верит в то, что каждый ребенок может стать хорошим человеком.

Хороший учитель — это, во-вторых, человек, хорошо знающий науку, на основе которой построен преподаваемый им предмет, влюбленный в нее, знающий ее горизонты — новейшие открытия, исследования, достижения. Учебный предмет для него лишь азбука науки. Хороший учитель — это, в-третьих, человек, знающий психологию и педагогику, понимающий и чувствующий, что без знания науки о воспитании работать с детьми невозможно».

— Обратите внимание как идет повторение и нарастание этих двух неразрывно связанных понятий — «любит» и «знает» (что?)

3.2. Стили и приоритеты педагогического общения

Дадим определение понятий, внесенных в заголовок параграфа.

Под стилем общения мы понимаем индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся. В стиле общения находят выражение:

- а) особенности коммуникативных возможностей учителя;
- б) сложившийся характер взаимоотношения педагога и воспитанников;
- в) творческая индивидуальность педагога;
- г) особенности ученического коллектива.

Приоритеты общения — главные ценности, качества, имеющие первенствующее значение. Взаимосвязь названных понятий очевидна.

Попытаемся определить стили и приоритеты педагогического общения.

Основанием для существующих типологий общения являются формы реализации личностных качеств учителя в его отношении с учениками. В рамках нашего пособия уместно присоединиться к мнению исследователей, которые считают возможным ограничиться выделением двух основных стилей руководства учителя педагогическим процессом — демократический и авторитарный.

Демократический стиль характеризуется объективным, уважительным отношением учителя к школьникам, стремлением учесть индивидуальные особенности, потребности и личный опыт каждого из них; речевое поведение учителя отличается в этом случае гибкостью, отсутствием стереотипов.

Для авторитарного стиля характерен функционально-деловой подход к организации общения, четко выраженные установки, в основе которых лежит «усредненное» представление учителя об ученике; как правило, учитель предпочитает руководствоваться стереотипами как в оценке возможностей учеников, так и в собственных речевых действиях.

Другие исследователи предполагают дополнительную градацию с учетом характера в рамках авторитарного или демократического стиля. Такая типология дана в работе В. А. Кан-Калика, ее суммарное обозначение убедительно представлено Т. А. Ладыженской:

- общение-устрашение (когда авторитет учителя держится на страхе, который он внушает своим учащимся);
- общение-заигрывание (при котором учитель стремится понравиться, «снимая» между собою и детьми необходимую дистанцию);
 - общение с четко выраженной дистанцией;
 - общение дружеского расположения, когда между учителем и учениками устанавливаются дружеские отношения;
 - общение совместной увлеченности познавательной деятельностью.

Противоположность первых двух типов, представляющих собою крайнее проявление «авторитарного» и «демократического» типов, — кажущаяся. Объединяет их многое. И прежде всего — отсутствие подлинного интереса к ученикам, стремление сократить затраты энергии и времени на установление творческого контакта. Это выбор пути наименьшего сопротивления, кажущейся возможности быстро добиться результата.

В первом случае — результативность (если ее измерять «нормативными» знаниями) вполне вероятна. Исследователи отмечают, что стереотип «авторитарного» поведения имеет тенденцию увеличиваться со стажем работы, что зачастую это стиль учителей, хорошо знающих свой предмет, и поэтому информационно-коммуникативная ущербность такого общения не столь очевидна. Вот характерный случай:

Однажды я слышал, как учительница расхваливала ученика: «Он хороший мальчик, редко когда слово поперек скажет, сидит себе на уроках и помалкивает...» Учительница эта крепкий специалист, знающая свой предмет. У нее на уроках тишина... гробо-вая. Большинство ребят «отсель — досель» учебник знают. Педагог любит, как она сама призналась, «брать на страх». У нее годами отработанный арсенал психологического давления, вернее — подавления. Она слышит только себя, наслаждается властью, не переносит возражений, не утруждает себя тем, чтобы настроиться на другого. «Важно, чтобы меня понимали. Это главное!» Проверяющие ставят ее в пример: «Трудяга... Звезд с неба не хватает, но дело свое знает, потому что дети у нее успевают». А ученикам предмет давался трудно, потому что не любили они того, кто его преподает.

Так учитель-исследователь М. П. Щетинин объясняет очевидный минус авторитарного стиля учебного взаимодействия: «предмет давался трудно».

И не случаен его вывод, звучащий афористично: *«Познание — это прежде всего общение учителя и учащихся и самих учеников друг с другом».*

Вряд ли могут быть сомнения в необходимости дистанции, но стиль, обозначенный как «общение с четко выраженной дистанцией», правомерно рассматривать как разновидность авторитарного стиля. «Смысл этой довольно распространенной модели общения заключается в том, что между педагогами и детьми в качестве невидимого ограничителя во взаимоотношения вступает дистанция, которую педагог устанавливает между собой и учащимися. Такими ограничителями могут служить:

- подчеркивание педагогом своего превосходства над учащимися;
- преобладание стремления сообщить информацию, а не обучить;
- отсутствие желания к сотрудничеству, утверждение ситуации безусловной ведомости школьников;
- снисходительно-покровительственное отношение к учащимся, мешающее организовать “взрослое” взаимодействие.

Результатами такого общения является отсутствие межличностного контакта между педагогом и детьми, слабая обратная связь, равнодушие школьников к учителю», — так уточняет признаки этого стиля общения В. А. Кан-Калик. Кроме того, можно добавить, что возникающий психологический барьер сковывает действие школьников, мешает свободному проявлению их творческого самовыражения.

Не следует смешивать проявления авторитарного стиля со строгостью. Сдержанность и строгость могут быть личностными качествами учителя, и школьники охотно будут выполнять его требования, если за строгостью они чувствуют интерес к совместной работе.

И бесперспективным, ущербным может оказаться стремление «снять» дистанцию, если желание учителя установить дружеские отношения, понравиться ученикам проявляется в форме откровенного «заигрывания» с ними. В основе этого сти-

ля «общения-заигрывания» лежит все то же равнодушие к ученикам, боязнь душевных затрат. Ученики довольно быстро понимают преимущества своего положения в ситуации, когда нарушена дистанция, необходимая для учебного взаимодействия.

Подлинно демократический характер отношений между учителем и учениками складывается в рамках стилей, определяемых как «общение дружеского расположения» и «общение совместной увлеченности познавательной деятельностью». Эти стили имеют много точек пересечения. В индивидуальном стиле учителя могут преобладать признаки того и другого, но обязательно взаимодействуя и взаимообогащаясь. Принцип сотворчества — стержнеобразующий этих стилей. Хотя у каждого думающего и творчески работающего учителя свое представление о принципах взаимодействия с учениками и свой вариант их лексического определения, но в самом главном эти представления совпадают.

Важно найти свой стиль общения, соответствующий личностным качествам педагога. Формирование индивидуального стиля учителя — процесс естественный. Представление о существующих стилях педагогического общения и установка на развитие личностных способностей в рамках позитивных стилей помогут становлению профессиональной речевой компетенции молодого учителя.

Основная коммуникативная стратегия, с помощью которой реализуются стили и приоритеты педагогического общения, получила название стратегии сотрудничества. Сотрудничества заинтересованного, творческого коммуникативного целесообразного. Эмоциональная атмосфера познавательной деятельности как сотрудничества призвана обеспечить равновесие между личностью и средой и равновесие внутри самой личности (удовлетворение личных потребностей школьника). Общением обеспечивается взаимосвязь личного и социального. Именно в классе, в процессе педагогического общения ученик обретает определенный социальный опыт.

Социальный опыт — не синоним опыта жизненного. Это прежде всего сумма усвоенного научного знания, культурных и

духовных ценностей. В школе активность становления опыта предопределяется общими установками, формами и способами воздействия на ученика личности учителя. На личностном уровне взаимодействия реализуется нравственный потенциал общения, учебная информация перестает быть просто тем или иным научным фактом — она одухотворяется личностными мировоззренческими установками учителя, ориентирована на понимание, на содержательную и эмоциональную обратную связь. И ученик открыт для педагогического воздействия, поскольку как личность реализует себя в коллективе. Общение — та практическая деятельность, в которой реализуется познавательная активность ученика по отношению к научным знаниям и по отношению к участникам общения — учителю и соученикам.

Вот почему так важно для будущего учителя познакомиться хотя бы с некоторыми приемами создания атмосферы доверительного общения, когда ученики испытывают радость от общения друг с другом и с преподавателем, испытывают чувство уважения к себе и к делу, которым занимаются.

Опыт, уже сложившийся и зафиксированный в советах-размышлениях учителей, заслуживает самого пристального внимания. Познакомьтесь с ним, соотнесите его со своими «наблюдениями с урока» — попробуем сформулировать некие обобщенные советы-выводы.

Совет первый: помни, что личность ученика формируется личностным отношением и к нему, и к учебному предмету учителя.

А. К. Михальская соотносит этот принцип с отечественным риторическим идеалом и обозначает его как принцип «гармонизирующего педагогического диалога» (речевая форма стратегии сотрудничества). Она называет «коммуникативно-речевые тактики и приемы», с помощью которых стратегия сотрудничества реализуется в речевом поведении учителя: «Общее доброжелательное отношение учителя ко всем ученикам демонстрируется особой, осознанной педагогом тактикой соотнесения похвалы и порицания в речи, последовательно осуществляемой на всех этапах педагогической деятельности».

Совет второй: необходимо предупреждать конфликты, создавать в классе атмосферу доброжелательного отношения между всеми участниками общения.

Совет третий: все, что говорится на уроке, адресуется всему классу и каждому ученику в отдельности.

В педагогическом общении важен эффект эмоционально-речевого вовлечения учащихся в активную познавательную деятельность. Ритм речевого воздействия задается сразу. Учитель прогнозирует не только содержательную канву урока, но и речевые способы выражения своего эмоционального отношения и к материалу, и к участникам общения. В соответствии с риторическими традициями предмет и цель речи должны быть определены в самом начале общения, определены уверенно, с учеником перспективы и объема предстоящей работы.

Четкость речевых действий предопределяется конкретностью коммуникативных установок. Вот как пишет об этом Ю. Л. Львова: *«Учитель перед данным уроком отдает себе отчет в том, что в уроке самое важное. Он как бы видит перед собой класс и соответственно теме урока уточняет себе задачу и сверхзадачу урока... определяет детей, которых будет контролировать, на которых он будет опираться, которых будет втягивать в орбиту работы. Психологическая установка вытесняет из вашего сознания наносное, лишнее для данного урока; она делает мысленный горизонт ясным, на его фоне проектируется лишь силуэт урока, и вас охватывает нетерпение: получилось ли — и ясное желание: хочу, чтобы получилось! Может статься, что на уроке что-то не получится, но психологическая установка уже дала начало такому вашему рабочему самочувствию, при котором вы сумеете осуществить перегруппировку элементов урока, не теряя логической связи между ними».*

Наглядным примером соединения активного начала урока с определением перспективы и объема действия может быть один из приемов В. Ф. Шаталова: до урока учитель располагает на доске условия всех задач, которые должны быть решены на уроке (постепенно стираются расчеты каждой решенной задачи).

«На освободившемся пространстве начинается решение следующей задачи, по завершении которого запись снова стирают и

т. д. Доска становится все чище и чище. Психологическая значимость этого приема весьма существенна: дети уже на первых минутах урока видят объем предстоящей работы, а затем — динамику движения коллективной мысли, и в результате приближающийся с последней задачей конец урока как венец дела. Появляется деловой азарт, заинтересованность в достижении цели, даже энтузиазм: класс увлекается новой перспективой точно так же, как и сам учитель. Общность цели рождает единомыслие и сотрудничество. Ранее скрытые от ребят замысел и план урока становятся зримыми, отраженными в конкретных задачах, которые во что бы то ни стало надо решить».

Совет четвертый: умей правильно прогнозировать содержание и ритм урока как речевого события. Общность цели и перспективы ее достижения «рождают единомыслие и сотрудничество».

Эффективность совместной познавательной деятельности «равных» партнеров возрастает в том случае, если коммуникативное лидерство учителя скрывается, а зримой, эмоционально убедительной предстает его вера в возможности ученика. *«Я всегда с удовольствием читаю работы своих учеников и убеждаюсь, как много могут сделать и понять дети. Мне очень хочется, чтобы учителю... передалась моя глубокая вера в способности подростков. Я уверена, что в ней, в этой вере, а также в умении терпеливо дожидаться всходов посеянного и бережно растить их, — счастье нашей профессии и залог успеха нелегкой работы учителя»*, — свидетельствует методист З. Я. Рез.

А мы добавим: и залог активной поисковой деятельности ученика, который творчески взаимодействует с учителем и стремится к максимальной самостоятельности в решении учебной задачи.

Совет пятый: для эффективной совместной деятельности необходима декларация «равенства» участников и открытое проявление веры учителя в возможности ученика.

Действенная сила речи предопределяется эмоциональным самовыражением педагога. Главной формой воздействия всегда остается слово учителя, «владеющего классом». *«Но что значит “владеть классом”? Прежде всего это искренняя заинтересо-*

ванность, увлеченность рассказчика-учителя тем сюжетом, который он рассказывает. Сколько бы раз он ни повторял свое объяснение (пусть 20 лет!), оно должно звучать для ребят как откровение. И никак иначе! Ученикам подавай страсть, темп и неподдельное вдохновение... Путь к их уму лежит через чувство» (В. Ф. Шаталов). И через речь — словесное выражение этого чувства.

Проявление личностных особенностей речи должно быть искренним. Искусственно созданная эмоциональность не может убеждать. Убеждать может логика речи, интонационное проявление в ней волевых качеств говорящего.

Важно знать и умело использовать особенности собственной речевой манеры. Действенная сила речи одного учителя может предопределяться красотой логики, другого — образностью... Проявление в речи личностных качеств может быть более или менее ярким, но в любом случае это должна быть живая, правильная, ситуативно обусловленная речь. Речь, которая воспринимается учениками как образец, которая своим звучанием противостоит стихии «усредненной», невыразительной речи улицы.

«Добирайтесь до исконного смысла слов и тогда вы отучитесь бездумно пользоваться готовыми формулировками.» — призывает своих учеников З. Н. Кулакова.

Совет шестой: будьте внимательны к слову. Слово создает речевую форму знания, слово — инструмент воздействия.

Советов, естественно, могло быть больше. Талантливые учителя охотно делятся своим опытом, и чтение их книг — прекрасная школа познания «секретов» педагогического общения. Каждый из названных авторов — личность творческая, обладающая особым педагогическим «почерком». Объединяя их суждения и перечень советов, мы попытались показать общность основного направления поисков столь разных людей. Показать, что педагогические приоритеты, названные ими, по существу звучат одинаково. Главными приоритетами отношения к ученику провозглашаются равенство и уважение, формирующие свободного человека, главной стратегией общения — стратегия сотрудничества и самостоятельного поиска, воспитываю-

щего человека творческого. Советы, основанные на коллективном опыте, заслуживают самого серьезного внимания, но какую реализацию они обретут в вашей практике — зависит от вашего представления о педагогических приоритетах и от вашего личного опыта.

1. Назовите главные, на ваш взгляд, приоритеты в отношениях учитель—ученик.

2. Прокомментируйте рекомендации В. А. Кан-Калика, определившего в форме «Руководства» основные условия начального этапа общения учителя с учащимися так:

а) появление в классе: уверенное, энергичное и т. д.;

б) общее самочувствие в начальный период общения: бодрое, продуктивное, уверенное;

в) наличие коммуникативного настроения: ярко выраженная готовность к общению...

3. Оцените один из приемов В. Ф. Шаталова — интонационное уточнение-повтор, как способ выделения смысловых вех учебного материала:

«Озвучивая ответы ребят, учитель выделяет главное то нарочито расчлененными фразами, то звуковым форсажем, то мелодраматическим шепотом, то выражением озабоченности, то обезоруживающей улыбкой. Воспринятое эмоционально, повторяю, лучше запоминается».

Глава 4

Урок и учебно-речевая ситуация общения

? Подумаем. Поразмыслиаем

Как изменяется содержание понятия «речевая ситуация» с добавлением определения — учебно-речевая?

В чем специфика такой ситуации в педагогическом общении? В контексте урока?

4.1. Речевая ситуация в педагогическом общении

Описание речевой ситуации дал еще Аристотель: «Речь складывается из трех элементов: из самого оратора, из предмета, о котором он говорит, и из лица, к которому он обращается». Выделенные Аристотелем элементы составляют основу для описания структуры речевой ситуации. Следуя этой традиции, слагаемые речевой ситуации в рамках педагогического общения можно обозначить так:

говорящий	—	предмет речи	—	слушающий
учитель (адресант)		(тема: раздел учебно-научного знания)		ученик (адресат)

Дидактическая направленность общения предопределяет специфику типа отношений участников ситуации (учебное взаимодействие, коммуникативное лидерство учителя).

Предмет речи обозначается темой урока. Речевое событие, протекающее в контексте учебной речевой ситуации, отличается в этом случае отчетливо выраженной учебной направленностью и ориентацией на конкретный результат. Термин «учебно-речевая ситуация» (УРС) по существу синонимичен термину «ситуация общения» — с уточнением сферы общения — педагогическое общение.

Особенностью учебно-речевой ситуации общения является устойчивость, постоянство содержательных характеристик ряда категорий. Таковы роли адресанта и адресата (учитель-предметник и ученик конкретного класса), внешние обстоятельства общения (здесь, сейчас — в классной аудитории, в те-

чение урока), таков «код» общения (язык обучения, стиль). Запрограммировано и регламентировано основное содержание «предмета речи», достаточно регламентированы и возможные «каналы» общения.

Особого внимания заслуживают категории, содержание которых варьируется на конкретном уроке в определенной учебной ситуации. Так, структурообразующей для всего урока является категория цели. Обратимся к схеме ситуации общения, предложенной Н. И. Формановской и повторенной в ряде работ.

КТО говорящий	— КОМУ слушающему	— ГДЕ место	— КОГДА время	— ПОЧЕМУ мотив	— ЗАЧЕМ цель
коммуниканты		внешние обстоятельства		внутренние обстоятельства	

Количество компонентов ситуации общения сведено к минимуму: участники речевого события и важнейшие условия, обстоятельства общения.

Наличие компонента «предмет речи» (ЧТО? — тема высказывания, сообщение, имеющее определенное содержание) подразумевается (его положение достаточно автономно). Но вопросы ЧТО? и КАК? могут быть выключены в схему; они входят, например, в перечень «значимых компонентов речевой ситуации» в формулировке Т. А. Ладыженской:

- **кто говорит** — пишет (адресант);
- **кому** (адресат);
- **почему** (причина);
- **для чего — зачем** (задача высказывания);
- **что — о чем** (содержание высказывания);
- **как** (в устной или письменной форме; в каком стиле);
- **где** (место, где происходит общение);
- **когда, как долго** (время, когда происходит общение).

Как видим, основные дефиниции совпадают, и в соответствии со степенью значимости и специфичности каждого из компонентов в педагогическом общении будем использовать схему Н. И. Формановской. Описание компонентов ситуации общения будет дано в последовательности вопросов схемы, представленной выше.

Характеристике взаимодействия участников педагогического общения, была посвящена предыдущая глава пособия. Это позволяет нам по первым позициям ограничиться уточнениями терминологического характера.

Принятые обозначения участников общения таковы:

- 1) коммуниканты — партнеры, собеседники;
- 2) говорящий (сообщающий информацию) — адресант — отправитель информации;
- 3) слушающий (воспринимающий) — адресат — получатель информации.

По количеству участников общение может быть межличностным, групповым, массовым (определение соответствующих видов общения было дано выше).

Социальный характер отношений коммуникантов предопределяется их социальными ролями. Социальные роли подразделяются на постоянные и переменные. К постоянным относятся те, что определяются полом коммуниканта, его родственными связями, профессией, возрастом и т. п. Переменная роль — это социальная роль коммуниканта в момент общения по отношению к партнеру (пациент — врач, пассажир — кондуктор и т. п.).

Насколько коммуникативно значим учет социальной роли партнера, в первую очередь — роли переменной?

Культура речевого поведения предполагает знание стереотипов поведения людей социальной группы в конкретной ситуации общения. Это позволяет предвидеть их реакцию на то или иное действие партнера, что, в свою очередь, помогает контролировать адекватность понимания информации, откорректировать свою речь, выбрать нужный способ воздействия. Один из практически необходимых навыков общения — умение легко переключаться из одной переменной роли в другую.

Отношение учитель—ученик — постоянные социальные роли, обусловленные правилами учебно-научного общения. В некоторых ситуациях внеклассного общения роли могут быть переменными (учитель — экскурсовод, организатор турпохода и пр.), но и здесь характер взаимодействия участников будет предопределяться уже сложившимися отношениями: роли

асимметричны. Симметричность или асимметричность ролей зависит от равенства или неравенства социального положения коммуникантов или от возрастного соотношения. В данном случае и по одному и по другому признаку. Более того, обозначение социальной роли «учитель» обрело дополнительный смысл — нарицательный: учитель — тот, кто старше, мудрее, кто пользуется особым авторитетом. Так, учителем называют создателя своего направления, своей школы в науке или искусстве.

Фактор асимметричности ролей предполагает прежде всего правильный выбор дистанции между участниками общения. Мы уже говорили о плодотворности установки на равенство отношений при коммуникативном лидерстве учителя. Адресант — учитель, коммуникативный лидер, не подчеркивающий своего лидерства, утверждающий приоритеты диалога-общения, диалога-познания.

Кто адресат? — Ученик, ученики конкретного класса. Общение с коллегами, родителями — это «периферийные» ситуации, хотя и здесь общие правила отношения к адресату, учет личностных особенностей учителя остаются залогом эффективности взаимодействия.

Внешние обстоятельства общения (вторая пара в схеме: место и время) в сфере учебной деятельности достаточно традиционны. Где? — В классе или в учебном кабинете, специально оборудованном, где определены постоянные рабочие места для учителя и учеников. Когда? — Сейчас, на уроке, во время урока.

Поурочная система позволяет учителю планировать свои действия, имея четкое представление о прошлом и будущем речевого события. Речевая форма урока, как и его дидактическое содержание (предмет речи), рассматривается в контексте изучения всей темы, раздела, всего курса. Учитель планирует оптимальное использование учебного времени в традиционных рамках урока.

Внутренние обстоятельства — это мотивация деятельности и понимание цели — коммуникативного намерения (интенции) участников общения. Именно этим в первую очередь опреде-

ляется психологический климат, характер действия, а значит и результативность педагогического общения.

Принципиальная значимость этого компонента для выделения в уроке УРС как основной структурной единицы требует отдельного разговора. Этому будет посвящен следующий параграф. Однако общее содержание понятий «коммуникативная стратегия и тактика», «типология целей речевого воздействия» целесообразно представить здесь.

Коммуникативная стратегия педагогического общения — магистральная линия речевого поведения, избранная для реализации цели речевого взаимодействия и достижения нужного результата. Тактика общения определяется личностным осмыслением темы (предмета речи) и стремлением говорящего найти соответствующие «способы убеждения» (по Аристотелю), чтобы воздействовать на собеседника и оптимально решить коммуникативную задачу. Тактика определяет характер волеизъявления, гибкость речевого поведения партнеров.

Существует определенная типология стратегических целей:

— **проинформировать** (описать, рассказать, отчитаться), дать представление о предмете речи конкретно и беспристрастно;

— **убедить — склонить** к своему мнению, используя нужные аргументы и доказательства, апеллируя в первую очередь к разуму собеседника, к его жизненному опыту;

— **внушить** — обратиться не только к разуму, но и к чувствам собеседника (или аудитории), используя и логические, и эмоциональные средства воздействия на личность;

— **побудить к действию** — призвать, убедить собеседника в необходимости действия таким образом, чтобы ответной реакцией было непосредственное действие.

Естественно, что в конкретной ситуации общения возможны различные сочетания стратегических подходов (информировать и убедить, убедить и внушить и т. п.), но главным, определяющим речевое поведение адресанта, будет один из них.

Стратегия педагогического общения предопределяется логикой научного знания и коммуникативными целями взаимодействия учитель—ученик. Овладение коммуникативной тактикой достижения запланированного результата — задача

сложная, неоднозначная. Здесь необходимо умение не просто обозначить в плане-конспекте урока его общие дидактические цели (познавательные, воспитательные, развивающие), но определить цель (и соответствующую коммуникативную тактику) каждой учебно-речевой ситуации.

4.2. Этапы урока и учебно-речевая ситуация

Прежде всего необходимо уточнить и разграничить содержание понятий «учебно-речевая ситуация» и «этап урока».

Этап урока — таково общепринятое обозначение типовых составляющих (подсистем урока), относительно самостоятельных по дидактической функции. Вспомним их характеристику:

1. Организационный момент. Установление контакта с классом, ориентация учащихся в предстоящей деятельности.

2. Проверка домашнего задания. Выяснение степени усвоения учебного материала, проверка уровня знаний учащихся, их готовности к познанию нового.

3. Объяснение нового материала. Раскрытие существенных сторон или свойств изучаемого явления (сообщение новой предметной информации), формирование всех видов знания.

4. Этап закрепления. Закрепление знаний (научных и инструментальных), формирование предметных умений.

5. Домашнее задание. Ориентация на самостоятельную деятельность учащихся по углублению новых знаний.

Это структура наиболее распространенного типа урока. Вы можете назвать случаи отсутствия одного из них или, наоборот, резкое увеличение значимости этапа — в зависимости от типа урока (например, на уроке контроля). Подобное выделение этапов урока имеет дидактические основания, прочно вошло в практику планирования урока в качестве взаимосвязанных компонентов целого.

С позиций педагогического общения, когда урок рассматривается как «речевое событие — некое законченное слово со своей формой, структурой, границами», когда необходимы речеведческие основания для характеристики «целостности урока как речевой структуры» (Т. А. Ладыженская) и его учебно-речевых компонентов, традиционной единицы структуры

урока (этапа) оказывается недостаточно. Для решения каждой учебной задачи необходимо выбрать наиболее адекватную речевую форму — таково одно из условий эффективности педагогического общения.

Ориентация на особенности мыслительно-речевого действия участников педагогического общения при решении учебных задач и обусловило выделение в качестве основной структурной единицы урока учебно-речевую ситуацию.

Т. А. Ладыженской принадлежит определение УРС как «микросистемы обучения»: «...на уроке, на разных его этапах, в различных учебно-речевых ситуациях решаются и конкретные, частные задачи. Эти задачи должны четко осознаваться учителем, чтобы он мог найти адекватные для их решения педагогические, а следовательно, и коммуникативные средства... зачем иду к детям, какова моя задача — должно решаться и применительно к отдельным учебно-речевым ситуациям (микросистемам обучения)».

УРС — наиболее удобная структурная единица для представления «речевой модели урока». В основе выделения УРС лежит целеполагание: конкретная цель учебного взаимодействия, предопределяющая выбор методических приемов и речевых средств для их реализации — способов передачи информации, убеждения, воздействия на учащихся (мотивация работы, активизация внимания, побуждение к поиску и пр.).

Определяя коммуникативную тематику УРС, учитель всегда помнит о коммуникативной стратегии урока и видит перспективу достижения результата: продвижение от одной конкретной цели к другой. Это помогает ему четко организовывать учебное взаимодействие, речевая форма которого будет соответствовать предмету речи (теме урока, разделу научного знания) и ситуативному контексту речевого события (условиям конкретной речевой ситуации). Степень сформированности такого профессионального умения планировать урок может быть весьма различной. Проверьте себя. Над совершенствованием этого умения стоит поработать. И кратчайший путь — овладение «технологией» определения коммуникативной тактики УРС на конкретном уроке. Мы рассмотрим целеполага-

ние как основу УРС и взаимосвязь УРС в структуре урока на одном из разработанных образцов.

Рассмотрим содержание УРС на примере урока, посвященного изучению лирического стихотворения М. Ю. Лермонтова «Парус» (6-й класс).

Учебно-речевые ситуации одного урока

Коммуникативная стратегия урока изучения лирического стихотворения: вызвать активный эмоциональный отклик учащихся, подвести их к самостоятельному постижению лирического образа-переживания, помочь выразить свое понимание стихотворения средствами выразительного чтения.

Методический концентр такого урока — чтение, восприятие и анализ художественного текста — определяет набор и последовательность учебно-речевых ситуаций на основном этапе (объяснение нового материала) в соответствии с последовательным продвижением от одной цели к другой.

Выделяются четыре учебно-речевые ситуации, в которых коммуникативная стратегия взаимодействия учителя и учеников реализуется в различных речевых формах:

- Вступительное слово учителя.
- Выразительное чтение стихотворения учителем.
- Беседа по тексту стихотворения (как форма анализа).
- Выразительное чтение учащихся, обсуждение чтения и оценочные высказывания учителя.

Кроме того, предполагается наличие двух УРС, соотносимых с так называемым «орг. моментом» в начале урока (установление контакта, мотивация содержания и формы предстоящей деятельности) и этапом «домашнее задание» в конце. Они достаточно традиционны — мы ограничимся напоминанием о них.

Как взаимосвязаны выбор методических приемов изучения стихотворения и речевая форма педагогического общения, как выбор предопределяется коммуникативным намерением учителя и почему предпочтительные диалоговые формы освоения нового материала — вот вопросы, над которыми мы предлагаем подумать.

Содержание речевой формы деятельности участников общения будет дано фрагментарно (прежде всего — системой вопросов), чтобы не перегружать текст параграфа. Обсуждаемый материал хорошо знаком читателю: развертывание и монологического высказывания учителя, и реплик-ответов учеников не составит труда. Вместе с тем представление живой речи хотя бы в таком варианте является необходимым усло-

вию воссоздания речевой специфики каждой из УРС в динамике всего речевого события.

I УРС: вступительное слово учителя.

Основное предназначение вступительного слова учителя перед чтением лирического произведения — подготовить учащихся к его восприятию. Вступительное слово может содержать информацию о некоторых фактах (необходимые фоновые знания), но главной остается задача эмоционального воздействия на слушателя: создается такая тональность общения, которая созвучна настроению стихотворения.

Речевой материал УРС мы представим схематически, чтобы выявить и соотнести:

- коммуникативное намерение учителя, организующего учебное общение (цель каждого смыслового блока УРС — графа 1);
- фрагменты создаваемого устного текста (вербальное содержание диалога — графа 2);
- комментирование речевого поведения учителя — с позиций коммуникативной стратегии и тактики (графа 3).

Смысловые блоки УРС; цель	Содержание речевой деятельности коммуникантов (фрагментарно)	Комментарий речевого поведения учителя
1	2	3
Объявление темы урока	Сегодня мы познакомимся со стихотворением М. Ю. Лермонтова «Парус»	Вопросы сосредотачивают внимание на жизненных впечатлениях.
Цель: пробудить ассоциации, вызвать интерес к теме урока	— Что стоит за этим словом? Какие образные представления возникли у вас? Какие цвета подсказывает воображение?	Это приглашение к диалогу. Включается воображение. Воссоздается образ...
Подготовка восприятия	— <i>Синее море. Белый парус. Парус, как чайка. Он иногда скрывается за волной.</i>	
Цель: очертить связь, действительность и рождение поэтического образа;	— Что мы знаем о жизненных источниках стихотворения? Текст «Паруса» появился в письме к Лопухиной (1832), ему предшествует фраза: «Вот еще стихи, которые сочинил я на берегу моря». Лермонтову восемнадцать лет.	Отбор фактов, их представление — в одном эмоциональном ключе: одиночество в чужом городе, в казарме военной школы.

1	2	3
от факта — к образному представлению, затем — к постановке вопроса, организующего восприятие стихотворения	Отчисленный из Московского университета, он только что переехал в Петербург (называются факты). Значит, он мог увидеть парус в Финском заливе? Серое северное море в поэтическом воображении предстало другим: окутанным голубою дымкою тумана... И одинокий парус... Один — в безбрежном море? Куда он стремится? Что ищет? Впечатление, очень созвучное настроению поэта, получило свое выражение — стало лирическим стихотворением. Я прочитаю стихотворение Лермонтова «Парус»	Письма и стихи — попытка уйти от одиночества. Вопросы включают учеников в соразмышление. Все время интонация раздумья, предположения. Установка на слушание. Возвращение к заглавию — сигнал перехода к чтению

Так определены границы УРС. Восприятие монологического высказывания учителя подготовлено диалогом: обращение к жизненному опыту школьников разбудило ассоциации. Далее особенностью высказывания становится его эмоциональность и внутренняя диалогичность (риторические вопросы, интонация соразмышления). Этим и обеспечивается активность речевой деятельности школьников-слушателей, мобилизуется их внимание, интерес к стихотворению, которое они сейчас услышат.

II УРС: выразительное чтение учителем изучаемого стихотворения.

Чтение наизусть — наиболее действенный способ «предъявления» художественного текста. Стихотворение должно прозвучать так, чтобы стать самым ярким впечатлением урока, чтобы школьники «увидели» картины и образы, воссозданные в лирическом стихотворении. При чтении стихотворения необходимо передать всю гамму чувств, изменение настроения, воссоздать сложный интонационный рисунок, подтекст каждой строфы.

Выразительность художественного чтения обеспечивает активность процесса слушания: воздействуя на ассоциативно-образное восприятие учеников, учитель вовлекает их в сотворчество. Своеобразие УРС — творческий характер совместной речевой деятельности участников общения в условиях осуществления различных видов речевой деятельности: чтения (учитель) и слушания (учащиеся).

III УРС: беседа о прочитанном стихотворении.

Такая беседа выявляет и уточняет восприятие прочитанного стихотворения и по существу становится формой анализа стихотворения.

Цель беседы: через наблюдения над композицией стихотворения, над языковыми изобразительными средствами подвести учащихся к пониманию (выраженному вербально!) образной системы стихотворения, не разрушив эмоционального восприятия, а как бы объяснив его законами поэтики (на уровне, доступном шестиклассникам).

Речевая форма этой УРС — диалог-созамышление. Выявляя и корректируя индивидуальное восприятие учащихся, учитель ведет их к постижению содержательной формы стихотворения. И чем глубже он спрячет свое коммуникативное лидерство, тем свободнее и раскованнее будут суждения ребят, тем реальнее возникновение эффекта собственных «открытий». Творческий характер диалога предопределяется умением учителя ставить вопросы.

Используем ту же схему представления материала, только в графе 2 ограничимся репликами-вопросами: речевой материал ответов будет минимален (его легко восполнить самостоятельно). Вместе с тем стоит напомнить, что в аналогичной ситуации, организуя диалог, учитель внимательно выслушивает максимально возможное (необходимое) количество ответов, конкретно дополняя и уточняя их, чаще всего — способом перефразирования («иначе говоря...», «так ли я понял?»), чтобы сохранить авторство за отвечающим учеником.

Смысловые блоки УРС; цель	Содержание речевой деятельности коммуникантов (фрагментарно)	Комментарий речевого поведения учителя
1	2	3
1. Вопросы на выявление первичного восприятия текста Цель: определить уровень эмоционального восприятия текста	— Ребята, так о чем же, на ваш взгляд, это стихотворение? Какое настроение оно создает? Изменяется ли оно? Почему? Какие образы возникали у вас, когда вы слушали стихотворение?	Обращение подчеркивает смену речевой роли учителя: от роли чтеца к роли собеседника, интересующегося первым (личностным) восприятием стихотворения

Как возникает поэтический образ? Как становится образом знакомое слово-понятие? Это «секрет» поэзии, но можно попытаться его понять (постановка учебной задачи УРС).

1	2	3
<p>Цель: обеспечить самостоятельность наблюдений над словом, над композицией и др. элементами поэтики стихотворения; зафиксировать главное</p>	<p>— Как вы определите значение слов: <i>парус, море, буря</i>?</p> <p>— Переносное значение слова в знакомых сочетаниях: «житейское море», «парус надежды», «буря чувств»?</p> <p>— <i>Парус — образ движения, свободного, выбранного самим человеком.</i></p> <p><i>Неразрывность связи: парус — море.</i></p> <p>— Это стихотворение о море, о природе?</p> <p>— <i>Да. — Не только.</i></p> <p>— <i>О море и о человеке.</i></p> <p>— <i>Но слов «о человеке» нет.</i></p> <p>— Вы помните: особенность лирики — образ-переживание, воссоздающий чувства поэта, его восприятие мира. Как описание чувств и описание природы сплелись в единый образ? Обратимся к тексту.</p> <p>— Что объединяет первые двустишья каждой строфы?</p> <p>— <i>Описание моря. Пейзаж.</i></p> <p>— Каким предстает море в первой картине?</p> <p>— <i>Безбрежное. Сливаются с небом. Голубой туман...</i></p> <p>— Какое оно во второй строфе?</p> <p>— <i>Разыгралась буря.</i></p> <p>— Какими словами воссоздается образ бури? Каков ритм строфы. Чем он создается? (<i>Глаголами!</i>)</p> <p>Краски моря? (<i>Нет. Звуки!</i>)</p> <p>— Каково состояние моря в третьей строфе? Какие краски преобладают? Какое настроение создается?</p> <p>Итак, поэтические картины — эмоционально контрастны. А образ-переживание воссоздает контрастные чувства? Или идет развитие одного, но многогранного?</p>	<p>От прямого значения слова — к переносному, к символическому образу в поэтическом тексте. Фиксируется результат наблюдений, уточняется метафоричность слова, словосочетания.</p> <p>Выявляются возможные представления о теме, лирическом герое.</p> <p>Минимальные теоретические сведения включаются по мере необходимости.</p> <p>Выявляются композиционно-ритмические средства создания образа-переживания (вопрос — ответ — цитирование). Вопросы все время ориентируют учеников на обращение к тексту и самостоятельное комментирование выразительных средств языка</p>

1	2	3
<p>Цель: подвести учеников к самостоятельному сделанному выводу</p>	<p>Для ответа обратимся к тексту и прокомментируем другие двустишия — третий и четвертый стих каждой строфы. Что в них звучит? (Выслушиваются ответы).</p> <p>Обобщим наши наблюдения: как же происходит поэтическое соединение двустиший? Вопрос: <i>«Что ищет он в стране далекой?»</i> — относится к парусу или человеку? И далее: <i>«он счастья не ищет...»</i>, <i>«а он, мятежный...»</i> — о ком это? Когда произошла «подмена»? И важно ли, что здесь метафора: парус или человек?</p>	<p>Промежуточный вывод фиксирует этап решения задачи — переход к обобщению. Вводится новая группа вопросов, уточняется способ речевого воздействия.</p> <p>Умелым перефразированием и дополнениями учитель направляет и корректирует ход рассуждений учеников</p>

Как отразилось в этом стихотворении душевное смятение юноши-поэта? Вспомним факты его жизни, о которых мы говорили (Петербург, Школа гвардейских прапорщиков и т. д.).

В чем сила воздействия лирического стихотворения? Какие струны душевного мира читателя (каждого из нас) задевает это стихотворение? — Ответ на эти вопросы выводит учеников на неподготовленную речь. Вариантов ответа достаточно много:

- *Это поэтическое выражение одиночества человека.*
- *Это неприятие покоя, жажда действия.*
- *Это спор со стихиями...*

Пусть каждый высказывает и защищает свое понимание...

Так, диалог, развитие которого умело направляется учителем, становится способом понимания поэтики стихотворения (на уровне, доступном для шестиклассников) и формирует умение школьников вербально выражать это понимание, постоянно обращаясь к тексту: от слова — к образу, от образа — к идее.

Определив в ходе беседы свое понимание стихотворения, ученики смогут выразить его, используя знакомый им способ «декодирования» художественного текста — выразительное чтение.

IV УРС: выразительное чтение учащихся.

В этом случае стоит выделить подготовительный этап: выразительное чтение текста про себя (поиск средств выразительности звучащего текста).

Цель УРС: подготовка школьников к выразительному чтению текста, работу над которым они завершат дома (заучивание наизусть).

Комментарий-оценка пробного чтения на уроке позволит предупредить учеников от возможных ошибок, закрепить их удачу, ненавязчиво подсказать интонационное решение той или иной фразы. Выразительное чтение — объективный показатель глубин понимания художественного текста.

В роли чтецов последовательно выступают два-три ученика, в роли слушателей — остальные ученики и учитель. К обсуждению «исполнительского варианта», представленного учеником, следует привлекать весь класс. Обсуждение в форме диалога выстраивается, примерно, по таким вопросам:

— Понравилось ли вам чтение... (Оли)?

— Понравилось в целом? Или какая-то строфа прозвучала, как вам кажется, особенно выразительно? Объясните почему?

— Смогли ли вы увидеть те картины, которые возникали в звучащем слове?

— Над чем мы посоветуем Оле поработать дополнительно?

Достаточно самостоятельным структурным компонентом УРС станут оценочные высказывания учителя. Мотивированная оценка — не только средство поощрения чтеца, она включает и какие-то рекомендации для исправления недочетов, для усиления выразительности звучащего текста.

Учитель обязательно учитывает оценочные суждения ребят, не оспаривая, но уточняя сказанное. Он может попросить ученика привести дополнительные аргументы или уточнить что-то. Приведем пример такого высказывания:

— Я согласна с вами, ребята: в целом чтение было неплохим. Саша, уточни, пожалуйста, почему ты считаешь, что чтение второй строфы было особенно выразительным? (Ученик отвечает). Вы правильно заметили, что третья, заключительная строфа, прозвучала как-то излишне ровно, спокойно. Почему? Согласитесь, что здесь найти выразительные краски сложнее, здесь как бы сталкиваются, спорят между собой два разных настроения. Согласны? Какие настроения? — Покой светлой «лазури моря» и неуспокоенность, жажда бури мятежного паруса.

Давайте подумаем, как лучше прочитать эту строфу. Как передать средствами выразительного чтения ваше понимание идеи стихотворения.

Оценочные суждения подготавливают вывод по уроку. В некоторых других случаях (в зависимости от объема нового учебного материала) вывод-обобщение по уроку может рассматриваться как особая УРС. То же можно сказать и о домашнем задании.

Мы рассмотрели последовательность и содержание УРС применительно к конкретному уроку работы над небольшим лирическим стихотворением. Напомним, что целостность речевой структуры урока предопределяется коммуникативной стратегией учителя, продуманной последовательностью УРС и чередованием форм речевой деятельности участников педагогического общения.

???. По минифрагменту речи учителя определите характер УРС: место в структуре урока, цель учебно-речевой деятельности учителя, возможности введения элементов диалога в объяснительную речь учителя (предложите свой вариант).

А. *«Тема урока “Союз как часть речи”. Наша задача обобщить и углубить знание о союзе. Какой частью речи является союз — самостоятельной или служебной?»* (цит. по кн. Н. Д. Девятовой).

Б. *«Почему же именно 1851 год? Потому что этот год переломный в жизни Толстого. В 1851 году он становится писателем. Толстой работает над повестью “Детство”: не удовлетворяется первой ее редакцией, принимается за вторую, которую закончит к середине следующего, 1852 года. Но в начале 1851 года ничто, кажется, еще не предвещает этих событий. Толстой на распутье. Он еще решает, что делать: готовиться ли к кандидатскому экзамену, вступить ли на службу, поправить ли состояние выгодной женитьбой?.. Так и хочется воскликнуть: полно, да Толстой ли это?»* (З. Н. Кулакова).

• Педагогическая задача

Проанализируйте урок, связанный с вашей профессией (история, математика, химия и т. п.), и выделите в нем учебно-речевые ситуации.

РАЗДЕЛ II

РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ

Глава 1

Что и зачем нужно знать учителю о речевой деятельности

? Подумаем. Поразмышляем

Когда вы пишете, читаете, слушаете или говорите, производите ли вы какие-либо действия, операции и т. п.?

Можно ли назвать создание текста или процесс слушания деятельностью? Мотивируйте свой ответ.

Понятие «деятельность» в словаре С. И. Ожегова толкуется как труд, работа. Можно ли назвать работой (трудом) чтение книги, написание статьи?

1.1. Что такое речевая деятельность

Человек занимается различными видами деятельности, осваивает их для того, чтобы жить и работать, приобретать знания и овладевать умениями, необходимость которых определяется характером социальной роли, избранной тем или иным членом общества в процессе решения жизненно важных задач.

Человеческая деятельность различна по своим целям, задачам, содержанию, способам получения результата и т. п. Так, совершенно очевидно, что, скажем, характер деятельности ткача во многом отличается от характера деятельности журналиста, преподавателя, проповедника, администратора и т. п.

И эти различия обусловлены, помимо других факторов, прежде всего тем, что деятельность журналиста, преподавателя, проповедника, администратора непосредственно связана с умением человека общаться, с умением достигать своей цели с помощью речевых действий, имеющих целенаправленный характер.

Другими словами, деятельность ткача и журналиста можно противопоставить по признаку некоммуникативности-комму-

никативности, что, конечно, является противопоставлением во многом условным.

В реальной практике коммуникативная и некоммуникативная деятельность человека протекает в единстве, так как трудно себе представить процесс деятельности без речевого общения между людьми, вовлеченными в эту деятельность. Однако степень и значение коммуникативной стороны (коммуникативности) во многом определяет ее характер в целом.

Таким образом, умение человека общаться, овладение коммуникативной стороной деятельности является необходимым условием ее результативности, эффективности и успешности. При этом существуют такие сферы жизнедеятельности человека, в которых слово, речевое действие, умение общаться становятся важнейшим (если не основным) инструментом деятельности, главным средством реализации ее целей и решения основных задач.

Это сферы жизнедеятельности «с повышенной речевой ответственностью» (Ю. В. Рождественский), к которым принадлежит и сфера обучения. Следовательно, профессиональное владение речью является необходимым условием, обеспечивающим результативность работы учителя.

Сказанное позволяет сделать два значимых для дальнейших рассуждений вывода:

— любая деятельность человека связана с умением человека общаться;

— значение этого умения (коммуникативная сторона деятельности) в профессии учителя приобретает особое значение, так как именно умение общаться позволяет ему утвердить себя в определенной социальной сфере, обеспечить результативность и эффективность решения разнообразных методических и дидактических задач. Коммуникативная сторона деятельности обеспечивается речевой деятельностью. Знание ее специфики, законов, этапов протекания во многом обеспечивает формирование и совершенствование умения общаться с учетом ситуации, характера поставленных целей и задач, которые возникают в процессе жизнедеятельности человека.

Речевая деятельность — это способ реализации общественно-коммуникативных потребностей человека в процессе общения.

Речь при этом становится средством формирования и формулирования мысли, что определяет творческий интеллектуальный характер речевой деятельности.

Формулируя мысль, человек создает (порождает) высказывание, осмысливает его, т. е. снова формулирует мысль на основе осознания содержательных компонентов текста, соотнесения их значения с определенным объектом действительности, с той оценкой автором фактов, явлений и событий, о которых говорится в тексте.

В процессе восприятия текста (высказывания) человек создает, условно говоря, новый текст, свидетельствующий о том, как, в какой степени адекватно было воспринято исходное сообщение. Это может быть, в частности, и новое высказывание в виде ответа, возражения, согласия, развития темы исходного текста. Это может быть деятельностная реакция на сообщение (закрыть окно, передать соль, дать посмотреть книгу и т. п.). Это может быть отсроченная реакция в виде создания нового текста (письмо, заметка в газету, отзыв, рецензия и т. п.)

Другими словами, речевая деятельность — это деятельность текстовая, основанная на умении создавать и воспринимать высказывания (тексты) в процессе речевой коммуникации.

При этом важно учитывать, что текст является продуктом социального взаимодействия, что его создание и восприятие обусловлено целями, задачами и характером коммуникативно-познавательной деятельности человека, в основе которой лежит усвоение «такой информации, которая обеспечивает понимание действительности и ее перестройку соответственно потребностям человека» (Н. И. Жинкин). Представляется, что эта мысль Н. И. Жинкина имеет особое значение для осознания специфики речевой деятельности учителя, который, конечно, должен учитывать также и другие особенности этой деятельности.

Любая деятельность связана с познанием (воспроизведением) действительности и ее творческим преобразованием. Речевая деятельность учителя направлена на преобразование не столько внешнего, материального мира ученика, сколько на преобразование его внутреннего, духовного мира. Исходя из этого, нужно учитывать следующее:

— полноценная (результативная, эффективная) речевая деятельность основана на субъект-субъектных отношениях между коммуникантами, когда учитель и ученик становятся равноправными субъектами учебно-познавательного процесса;

— эффективная, результативная речевая деятельность реализуется прежде всего в диалоге (в широком смысле), в диалоговой форме общения, которая создает базу для совместных размышлений в поисках истины, знания, идеи, преобразующей представление о действительности;

— таким образом, преобразование материального мира школьников происходит в процессе преобразования его духовного мира, чему способствует правильно организованная речевая деятельность учителя.

1. Чем речевая деятельность отличается от других видов деятельности?

2. Опишите свои действия, которые вы производите, когда читаете учебную литературу (статью, раздел учебника и т. п.).

1.2. Виды речевой деятельности.

Этапы создания и восприятия текстов

Речевая деятельность реализуется в различных формах и видах. Обычно виды речевой деятельности вычленяются в зависимости от характера психофизиологической деятельности человека, связанной с созданием и восприятием текстов (высказываний).

Продуктивные виды речевой деятельности — говорение и письмо — предполагают создание текстов (высказываний) в устной (говорение) и письменной (письмо) форме.

Рецептивные виды речевой деятельности связаны с восприятием и осмыслением устных (слушание) и письменных (чтение) текстов.

При этом необходимо помнить, что и при создании, и при восприятии текстов главным является смысл высказывания, его передача в процессе создания текста или его познание в процессе восприятия (слушания, чтения) высказывания.

Как происходит процесс создания и восприятия текстов? Ответ на этот вопрос дать очень сложно, потому что процесс этот скрыт от нашего непосредственного наблюдения. Процесс приготовления борща, обработки детали описать гораздо проще, так как при этом мы опираемся на материальные, осязаемые объекты, а способ воздействия на них тоже вполне реален: механизмы и способы действия становятся понятными в ходе повторения каких-либо реально осознаваемых операций, их воспроизведения, репродукции.

Механизмы речевой деятельности «работают» в коре головного мозга, и о том, как это происходит, исследователи узнают по косвенным признакам. Тем не менее, на современном этапе развития теории речевой деятельности и таких областей знания, как психолингвистика, психология речи и др., получены данные о том, как — в самом общем виде — происходит процесс создания и восприятия текстов (высказываний).

Как и всякая деятельность, речевая деятельность осуществляется поэтапно.

I. Побудительно-мотивационный этап предполагает возникновение мотива речевой деятельности, что связано с характером общения, с особенностями речевой и коммуникативной ситуации, в которой оказался человек.

В процессе деятельности возникает ситуация, которая побуждает человека высказать свою точку зрения, возразить по поводу сказанного и т. п. В ряде случаев эта ситуация неизбежно влечет к речевой деятельности: иду на урок, следовательно, буду говорить; завтра экзамен, следовательно, буду читать и т. п.

В других ситуациях мотив, побуждение к деятельности могут быть не реализованы: высказать свою точку зрения можно, но в данном случае лучше воздержаться.

Таким образом, на этом этапе мотив речевой деятельности осознается, и, если человек решил включиться в нее, формируется коммуникативное намерение участника общения, которое представляет собой единство мотива (уместно ли говорить, читать, писать в данном случае) и цели (зачем говорить? зачем читать? что я буду утверждать?) речевого действия.

II. Ориентировочный этап является, пожалуй, одним из важнейших в процессе порождения (и восприятия) высказывания.

На этом этапе происходит обдумывание, планирование, выбор класса (характера) речевого поведения, формирование первоначального представления о жанре и стиле высказывания. Другими словами, человек выбирает способ решения сформулированной на предыдущем этапе коммуникативной задачи, способ реализации коммуникативного намерения: попросить? — потребовать? — убедить в необходимости чего-либо? — выклянчить?; прочитать — прочитать все внимательно — прочитать бегло — прочитать и найти ответ на определенный вопрос — прочитать, чтобы найти ошибку у ученика — прочитать, чтобы понять, где ты ошибся, когда объяснял что-либо ученику и т. п.

В связи с этим возникает общий замысел будущего высказывания. Сначала это происходит во внутренней речи, за «работу» которой отвечает правое полушарие головного мозга. Общий замысел высказывания формируется на эмоционально-чувственном уровне, что предполагает действие центростремительных процессов речемыслительной деятельности, направленных на удержание цельного представления о характере замысла.

Вербальная обработка высказывания носит минимальный характер, происходит приблизительный перевод эмоций, чувств, мыслей на словесный уровень.

Только после этого проявляется рациональный характер обработки материала, накопленного во внутренней речи, начинают активно работать средства внешней речи (за эти процессы отвечает левое полушарие головного мозга). Происходит структурирование информации, представление целого в виде его частей, начинают действовать центробежные процессы, связанные с обработкой отдельных фрагментов будущего высказывания, подбором более точных и уместных средств языка и т. д.

При восприятии текста ориентировочный этап также имеет большое значение. Именно на этом этапе начинаются активные поиски общей мысли высказывания, суть которой во многих случаях начинает осознаваться на эмоциональном уров-

не, только потом общий смысл по необходимости вербализируется в виде суждений, умозаключений, выводов и т. п.

Это происходит в процессе выделения и осознания значимых элементов речевого высказывания, соотнесения этих значений с реальной ситуацией общения, с определенным объектом действительности.

На этой основе происходит свертывание речевого произведения, в результате чего выявляется сначала «смысловой сгусток текстового фрагмента» (Н. И. Жинкин), а затем — замысел произведения в целом.

III. Исполнительский этап речевой деятельности завершает многомерный, многоаспектный процесс создания или восприятия высказывания. Происходит озвучивание замысленного текста: кодирование его звуковыми знаками — говорение — или кодирование письменными знаками — письмо. Другими словами, мы произносим или записываем обдуманное высказывание.

При восприятии текста (слушание, чтение) происходит его декодирование (дешифровка), что проявляется в умении читающего или слушающего перевести воспринятый текст «на свои слова» (Н. И. Жинкин) и соотнести его смысл с реальной ситуацией, с действительностью. Именно понимание действительности, отраженной в тексте, является основной целью смысловой обработки текста, ибо «понимаем мы не речь (не текст), а действительность» (Н. И. Жинкин).

IV. На этапе контроля необходимо ответить на вопрос: «Достигнута ли цель, поставленная на начальной стадии речевой деятельности?» Если хотел рассмешить, то рассмеялись ли собеседники? Если хотел объяснить, то понято ли твое объяснение? Если хотел понять суть какого-либо явления, описанного в учебнике, то понял ли?

В данном случае важно проанализировать как коммуникативные удачи (что удалось и почему), так и коммуникативные неудачи (помехи), которые привели к неадекватности понимания слушателями или читателями созданного автором высказывания или к непониманию читающего или слушающего чьего-либо сообщения.

Таким образом, речевая деятельность реализуется посредством сложных умственных действий, суть которых заключается в том, что человек оперирует не реальными предметами, а использует особые речемыслительные модели, позволяющие осознанно управлять процессом создания и восприятия речевых высказываний.

Учитель, безусловно, должен знать (пусть в самом общем виде) специфику речевой деятельности, так как это поможет ему, во-первых, правильно, эффективно общаться со школьниками в различных учебно-речевых ситуациях, а, во-вторых, научить их создавать и воспринимать тексты, значимые для учебной деятельности в целом.

???) Понаблюдайте за тем, как протекает ваша речевая деятельность. Осознаете ли вы характер коммуникативного намерения того или иного вида речевой деятельности? В чем это проявляется? Как протекает ориентировочный этап в различных видах вашей речевой деятельности? Удастся ли вам реализовать коммуникативное намерение? По каким признакам вы это узнаете? Какой из видов речевой деятельности у вас развит лучше (хуже) других? Почему?

1.3. Механизмы речи

Из сказанного в предыдущих параграфах следует очень важный вывод: для того чтобы создать текст или понять его в процессе чтения (слушания), человек должен обладать целым рядом способностей, без которых он не сможет определить тему высказывания, его основную мысль и тем более сформулировать (передать) ее при создании собственного текста. При этом, безусловно, имеются в виду высказывания, обладающие сложной жанровой и стилистической природой, — при оформлении высказываний, несложных по форме и содержанию, отсутствие определенных способностей не обнаруживается.

Эти способности, на базе которых развивается речевая деятельность, формируются и совершенствуются коммуникативно-речевые умения, Н. И. Жинкин, известный своими труда-

ми в области психологии речи, назвал механизмами речи. Он вычленил эти механизмы, определил их сущность и специфику действия в реальной речевой ситуации.

Коротко охарактеризуем некоторые из важнейших механизмов речи.

Известно, что основой речевой деятельности является вычленение элементов из целого сообщения (текста) либо реализация задуманного говорящим или пишущим целого сообщения. Другими словами, слушающий (читающий) или говорящий (пишущий) должен, осмысливая текст или реализуя задуманный замысел, найти эквивалентные словесные (грамматически оформленные) замены тем образам, представлениям, схемам, которые мимолетно возникают у него в процессе говорения (письма) или чтения (слушания). Эти представления, схемы, наглядные образы рождаются во внутренней речи, которая богаче, чем речь внешняя. Перевод внутренней речи во внешнюю осуществляется с помощью языковых средств — от эквивалентности подбора этих средств зависит эффективность речевого общения. Таким образом, развитие речи человека основывается прежде всего на развитии и совершенствовании механизма эквивалентных замен. Суть этого механизма, по мнению Н. И. Жинкина, заключается в способности приравнивать одни словесные и наглядные структуры к другим словесным и наглядным структурам. Такое приведение к эквивалентности, пишет Н. И. Жинкин, может быть названо переводом.

Чтобы развить механизм эквивалентных замен, необходимо учитывать следующее:

1. Словарный запас человека должен накапливаться не только в процессе коротких обыденных разговоров, но и в процессе анализа и построения связного продуманного текста, в котором надо контролировать и отбор слов, и грамматические конструкции, и, главное, зависимости предметных смысловых связей.

2. В процессе развития речи необходимо формировать критику учащихся в области отбора и сочетания слов, побуждать учеников к поиску слов, адекватных замыслу высказывания.

3. При восприятии текста следует добиваться понимания его общего смысла и передачи его путем перевода на свои слова.

Действие механизма эквивалентных замен обеспечивается наличием достаточного запаса слов, что связано с действием **механизмов памяти**. Любое слово вводится в память путем проговаривания, и чем активней оно применяется, тем крепче запоминается. Слова, мало применяемые в процессе общения, переходят из активного словаря в пассивный.

Таким образом, **долговременная память** обеспечивает человеку накопление словарного запаса, а механизм подбора эквивалентных замен — возможность не только отыскать адекватное для данной речевой ситуации слово, но и предусмотреть употребление синонимических вариантов.

Не менее существенную роль в механизме речи играет короткая, **оперативная память**, работающая несколько секунд. За это время надо отобрать какую-то синтаксическую схему и включить в нее отобранные из долговременной памяти слова (схемы, модели синтаксических конструкций хранятся в долговременной памяти).

Следовательно, сущность оперативной памяти сводится к двум функциям: в ходе составления предложения удерживать в памяти уже сказанное и в то же время упреждать то, что должно быть произнесено (написано, услышано).

Развитие механизма памяти предполагает:

1. Обучение подбору адекватных слов независимо от времени поиска (работа с книгами, словарями, заметками и другими вспомогательными средствами).

2. Обучение созданию различных синтаксических конструкций с целью автоматизации процесса «выдачи» тех или иных предложений.

3. Формирование умения подчинять составление синтаксических конструкций общему замыслу высказывания, а также удерживать общий смысл уже сказанного для дальнейшего развития основной мысли целого текста.

Действие механизма памяти приводит в движение **механизм антиципации** — предвидения, предугадывания. В процессе создания высказывания говорящий (пишущий), опираясь на его

общий замысел, должен предвидеть, предвосхитить особенности развития замысла, структуру и композицию текста в целом, реакцию слушателей (читателей), наиболее трудные части текста и т. п.

Таким образом, понимание чужой речи и создание собственной связано с такой способностью человека, как предвидение, предугадывание, предчувствие, упреждение, прогнозирование. Еще не зная содержания предложения или текста в целом, пишущий (читающий) и говорящий (слушающий) уже предугадывают его общий смысл, синтаксическую структуру, даже его пунктуационное оформление по тем или иным элементам, характерным для предложений и текстов определенных типов.

Развитие механизма антиципации предполагает:

1. Формирование умения видеть и предугадывать структуру предложения и текста (составляющие их смысловые блоки; количество блоков; их расположение и т. п.).

2. Упражнения в дополнении, трансформировании текста с учетом характера тех компонентов, которые уже осмыслены в процессе чтения или слушания.

3. Обучение умению моделировать текст (составлять текст на основе предъявленной модели).

Очевидно, что описанные нами механизмы речи действуют и развиваются в органическом единстве. Совершенствование механизмов речи обеспечивает взаимосвязанное развитие всех видов речевой деятельности, создает базу для формирования всего комплекса коммуникативно-речевых умений, необходимых для восприятия и создания высказываний различного характера.

Н. И. Жинкин описал и другие механизмы речи, на основе которых реализуются основные виды речевой деятельности. О некоторых из этих механизмов будет сказано в процессе описания таких видов речевой деятельности, как говорение, чтение, слушание.

Знание сущности основных механизмов речи, способов их развития позволит учителю совершенствовать свои коммуникативно-речевые умения и, что не менее важно, проводить осознанную, целенаправленную работу для совершенствования механизмов речи школьников.

• Педагогическая задача

С какой целью учащимся могут быть предложены следующие задания? Как вы объяснили цель выполнения подобных заданий школьникам?

1. Постройте из данных предложений текст. Найдите предложение, которое начинает раскрывать единую тему текста (зачин), затем расположите все остальные предложения, стремясь доказать основной тезис, заключенный в содержании первого предложения (средняя часть). Обратите внимание на особенности построения предложений (вопросительные предложения, наличие противительных и сопоставительных союзов в структуре предложений). Это поможет вам разобраться в логике рассуждения.

У данного высказывания нет третьей, заключительной части (концовки). Составьте ее, учитывая общее содержание и особенности построения высказывания.

I. Задумывались ли вы над тем, в чем проявляется богатство нашего языка?

II. Красота и благозвучие русского языка связаны, например, с чередованием звонких и глухих согласных, с тем, что есть еще и мягкие, которые для слуха очень приятны.

III. Однако не забудем и о звуковой стороне речи.

IV. Русский язык хорошо справляется с обязанностью быть средством общения: он неисчерпаемо богат.

V. Если вы ответите, что оно заключается в богатстве словаря, в отточенности синонимических конструкций, то будете правы.

VI. Очень активны и гласные в нашей речи: хотя их всего шесть, они постоянно сопутствуют согласным, не допуская обычно их большого стечения (по книге: Постникова И. И., Подгаецкая И. М. Фонетика — это интересно).

Примечание. Порядок расположения предложений в оригинале — IV, I, V, III, II, VI.

2. Подберите из художественной, публицистической или научной литературы тексты, соответствующие данным схемам.

I. Каков предмет?

1) Кто он такой? Что это такое?

2) Каков он? Каким я его вижу (представляю)?

II. Каков предмет?

1) Кто он такой? Что это такое?

2) Чем он интересен? Чем он полезен?

III. Каков предмет?

1) Что это такое? Кто он такой?

2) Какие признаки ему присущи? Чем он отличается от других (в том числе и сходных) явлений?

1.4. Текст (высказывание) как единица общения

Анализируя специфику речевой деятельности, мы пришли к выводу о том, что процесс ее реализации связан с созданием и восприятием высказываний (текстов) в ходе общения, что само общение основано на обмене текстами, актуальными для определенной речевой ситуации.

Следовательно, **единицей общения является текст** (высказывание), **созданный для достижения целей общения.**

К этому выводу исследователи пришли в ходе изучения процесса речевой деятельности, а отправной точкой для подобных выводов послужили труды Л. С. Выготского, Н. И. Жинкина, М. М. Бахтина и других ученых. В подтверждение сказанного приведем некоторые положения их исследований.

«Научиться говорить — значит научиться строить высказывания», — утверждал М. М. Бахтин.

Ему же принадлежит и следующее утверждение: «Предложениями не обмениваются, как не обмениваются словами... и словосочетаниями, — обмениваются высказываниями, которые строятся с помощью единиц языка: слов, словосочетаний, предложений...»

«Человек не говорит отдельно придуманными предложениями, а одним задуманным текстом». Этими словами Н. И. Жинкина можно и закончить перечень положений, подтверждающих вывод о том, что именно текст (высказывание) является единицей общения.

Следовательно, повторим еще раз, чтобы полноценно результативно общаться, нужно научиться создавать высказывания и уметь интерпретировать (понимать) высказывания, созданные партнерами по общению.

Признавая бесспорным положение о том, что продуцирование текстов и их осмысление происходит в процессе коммуникации и для достижения целей общения, исследователи тем не менее не дают однозначного, всеми признанного определения текста как единицы общения. Наиболее часто в связи с этим цитируется определение текста, данное И. Р. Гальпериным: «Текст — произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовков) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку».

Все другие определения текста содержат примерно те же его характеристики, представленные в разном объеме. При этом актуализируются те или иные компоненты, имеющиеся в определении И. Р. Гальперина, в соответствии с той позицией, которая проявляется в освещении этой проблемы у того или иного автора.

Представляется, что, определяя текст, И. Р. Гальперин указал на наиболее важные его признаки и тем самым подчеркнул, что не всякий «связный знаковый комплекс» (М. М. Бахтин) является единицей общения. Чтобы стать единицей общения этот «связный знаковый комплекс» должен обладать целым рядом признаков. Перечислим наиболее важные, значимые из них.

Текстом может быть названо любое по объему высказывание — от одного слова до целой книги:

- если оно подчинено единой теме;
- если эта тема излагается (раскрывается) в соответствии с авторским замыслом;
- если высказывание кому-либо адресовано (другу, группе студентов, читателям газет и т. п.);
- если оно создано в соответствии с определенной целевой установкой.

Кроме того, любое высказывание характеризуется, по словам М. М. Бахтина, своим отношением к другим высказывани-

ям в пределах данной сферы общения. «Вне этого отношения оно реально не существует» (М. М. Бахтин).

Высказывание характеризуется законченностью, завершенностью в передаче информации, в раскрытии темы, в выражении авторского замысла.

В строении, создании текста участвуют все единицы языка, но, безусловно, основным элементом текста является предложение, которое в структуре текста воспринимается не само по себе, а «в отношении своих связей с другими предложениями, как часть целого, как компонент, “клеточка” текста» (Е. И. Шендельс).

В структуре текста отдельные предложения могут объединяться в группы, которые у разных исследователей получили разные названия: фразовые единства, сверхфразовые единства, сложное синтаксическое целое, прозаическая строфа.

В свою очередь, группы предложений объединяются в более крупные блоки, которые также получают различные названия: текстовые, коммуникативные, смысловые.

Еще более крупные объединения связываются с такими отрезками текста, как абзац, параграф, часть, глава.

Таким образом, текст обладает определенной структурой, выражающейся во взаимосвязи отдельных предложений и частей текста. Всякий текст имеет соответствующее композиционное оформление, которое обусловлено типом высказывания (повествование, описание, рассуждение), его жанровыми и стилистическими особенностями.

Композиционное оформление текста помогает более оптимально раскрыть его содержание и смысл, которые обозначены (или могут быть обозначены) в названии (заголовке) текста.

И, наконец, всякий текст, создаваемый в процессе коммуникации, должен быть литературно обработан: ему нужно придать соответствующую жанровую форму и стилистическую окраску.

1.5. Речевые жанры

В теории речевой деятельности учение о речевых жанрах развивается и становится все более значимым. Суть этого уче-

ния состоит в том, что процесс создания высказывания представлял собой выбор не только форм языка, но и обязательной для него формы построения, соответствующей целям и задачам общения, характеру адресанта и адресата, специфики сферы и ситуации общения. Как утверждает М. М. Бахтин, «говорящему даны не только... формы общенародного языка... но и обязательные для него формы высказывания, то есть речевые жанры», которые организуют нашу речь почти также, как ее организуют грамматические формы...», «формы языка и типические формы высказывания, т. е. речевые жанры, приходят в наш опыт и наше сознание вместе и в тесной связи друг с другом», что неизбежно приводит к тому, что в процессе создания высказывания «мы отливаем нашу речь по определенным жанровым формам». Определяя специфику речевого жанра, М. М. Бахтин подчеркивает и другие его характеристики: речевые жанры — это «относительно устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы высказываний». «Стиль входит как элемент в жанровое единство высказывания» и неразрывно, органически связан с тематическим и композиционным единством текста.

Представление о речевом жанре, знание его законов и приемов создания присутствует в сознании говорящего и пишущего в виде определенной модели, по которой он и строит свою речь. «В момент формирования целостного речевого произведения... мы уже на первичных стадиях внутренней речи настраиваем себя на ту или иную ситуацию общения, на конкретный речевой жанр» (И. Н. Горелов, К. Ф. Седов).

Если же у говорящего и пишущего нет представления о том или ином речевом жанре, то создание высказывания осложняется, так как незнание законов построения типитизированного высказывания в той или иной сфере общения может привести к тому, что коммуникативная цель не будет достигнута.

Знание об отнесенности речевого произведения к определенному жанру, знание законов этого жанра оказывает существенное влияние и на восприятие высказывания, осознание его замысла, на его понимание в целом. «Жанроустановление» при восприятии звучащего или письменного текста, знание

специфики того, что воспринимается в данный момент, позволяет слушателю или читателю создать оптимальную программу своих дальнейших действий, связанных с восприятием и смысловой обработкой текста. Другими словами, жанровые особенности речевого произведения регулируют деятельность читателя или слушателя в процессе восприятия речевого произведения.

Таким образом, жанры отражают в соответствующей речевой форме разнообразные (и многообразные) виды социального взаимодействия людей, так как их возникновение обусловлено наличием, существованием в реальной практике общения людей, соответствующих характеру деятельности типических ситуаций.

Сфера общения и характер деятельности определяют репертуар речевых жанров, «обслуживающий» их потребности, позволяющих реализовать прагматические цели и задачи с учетом специфики этой деятельности. Другими словами, в каждой сфере человеческой деятельности существуют «жанровые стили», «бытуют и применяются свои жанры»; «определенная функция (научная, техническая, публицистическая, деловая, бытовая)... порождает определенные жанры» (М. М. Бахтин).

Если каждая речевая среда вырабатывает собственный репертуар речевых жанров, то можно говорить и о наличии репертуара педагогических жанров.

Учитель в своей профессиональной деятельности решает разные коммуникативные задачи. Он объясняет, информирует, доказывает, комментирует, спрашивает, обобщает, побуждает, инструктирует. Все эти и другие намерения реализуются в определенных учебно-речевых ситуациях урока с помощью соответствующих жанров педагогического общения. Назовем некоторые из них: объяснительный монолог; учебно-педагогический диалог (и его разновидности); оценочные высказывания; обобщение на этапе подведения итогов урока; знакомство; приветствие; инструктаж; комментарий и др.

В настоящем пособии в его последующих разделах будет описана специфика важнейших жанров профессионального общения учителя. Знание законов того или иного жанра помо-

жет учителю овладеть профессиональной речью, нормами речевого поведения в процессе решения учебно-методических и воспитательных задач, что обеспечит результативность и эффективность его деятельности.

1.6. Категории текста

Итак, мы проанализировали текст как единицу общения, назвали те его признаки, которые обеспечивают ее коммуникативную ценность и достаточность.

В заключение назовем важнейшие текстовые категории, с помощью которых реализуется общение и без которых «связный знаковый комплекс» не может быть назван высказыванием, не может стать единицей общения.

Категория информативности присуща только тексту и является важнейшей в ряду других текстовых категорий. Содержанием любого законченного текста является информация, т. е. соотношение смыслов и сообщений, дающее новый аспект явлений, факта, события. Это соотношение подвержено изменению по мере продвижения текста. И. Р. Гальперин выделяет следующие типы информации, содержащейся в тексте: содержательно-фактуальная (СФИ), содержательно-концептуальная (СКИ), содержательно-подтекстная (СПИ). Содержательно-фактуальная информация содержит сообщения о фактах, событиях, процессах. Содержательно-концептуальная — раскрывает авторское понимание отношений между этими явлениями, фактами, событиями. Это замысел автора и его содержательная интерпретация. Содержательно-подтекстная информация обнаруживает скрытый смысл, извлекаемый из описания фактов, явлений, событий.

Познавая текст, мы стремимся раскрыть его концептуальную информацию, проникнуть в его глубинную структуру.

Адекватное понимание текста обеспечивается пресуппозицией. Это особая текстовая категория, ситуативный фон, обеспечивающий восприятие и понимание текста, раскрывающий связи между высказываниями и основывающийся на определенных предположениях семантики слов, словосочетания и предложения, входящих в текст.

Реализация категории информативности в учебных текстах, устных и письменных (текстах учебника, в объяснительной речи учителя), имеет свои особенности. Это связано с характером содержащейся в них информации.

Во-первых, отбор информации в учебном общении происходит не произвольно, а в соответствии с образовательными стандартами, на основе учебных планов и программ. Следовательно, информация в данном случае обеспечивает получение учащимися той суммы знаний, которая необходима для получения образования. В связи с этим объем учебной информации в известной мере ограничен.

Во-вторых, информация в условиях обучения не является объективно новой: то новое, что узнают школьники, не имеет новизны для науки.

В-третьих, учитель, как правило, не является автором тех закономерностей, законов, правил, идей, которые излагает и которые раскрываются в текстах учебника.

При этом в учебном общении должна быть реализована передача научной информации, доказана ее истинность, а учитель несет ответственность за усвоение этой информации.

Чтобы добиться усвоения информации в учебном общении, необходимо учитывать особенности ее предъявления. Назовем некоторые из этих особенностей.

1. Информация в учебных текстах должна быть «плотной», насыщенной, другими словами, содержать необходимый объем сведений о фактах, явлениях, понятиях, способах деятельности. В то же время следует заботиться о доступности восприятия информации. С этой целью используется более элементарное изложение материала по сравнению с научными статьями и монографиями: формулирование ряда теорем в виде задач, отсутствие определений ряда понятий, использование несложных по структуре фраз, наглядных средств и т. п.

2. В процессе предъявления информации следует обеспечить повторяемость основных положений изучаемого материала. С этой целью используются повторы, переформулирование определений и правил, синонимы, указательные слова, описательные обороты.

3. Усвоение информации обеспечивается актуализацией ассоциативных связей различного характера: ссылки на пройденное, изученное ранее, обращение к опыту учащихся, наблюдения над фактами и явлениями окружающей действительности. С этой целью используются метатекстовые высказывания (мы уже это изучали...; вам известно, что...; вспомните, как мы определяем... и т. п.), такие приемы, как сравнение, аналогия.

4. Предъявляемая информация должна быть маркирована: главное, существенное должно быть подчеркнуто, выделено интонационно, с помощью логического ударения, графическими средствами, условными обозначениями, словесно — метатекстовыми высказываниями (это важно, трудно; необходимо запомнить, быть особенно внимательными и т. п.).

5. Информация в учебном общении должна быть обоснованной, доказательной, аргументированной. Только в этом случае она может быть воспринята и использована в дальнейших процессах коммуникации. Учитель не только и не столько информирует — он объясняет, доказывает, рассуждает, что требует умения создавать аргументативные тексты.

6. Усвоение информации в учебном общении обеспечивается активизацией познавательной деятельности учащихся. Для этого используются такие приемы, как постановка и решение познавательных задач, создание проблемных ситуаций, использование соответствующих аргументативных текстов (умозаключений, доказательств, рассуждений).

7. Предъявление информации в учебных текстах основано на взаимодействии учителя, автора учебника с учащимися, что проявляется в реализации субъект-субъектных отношений в педагогическом общении в процессе использования следующих приемов: постановка вопросов, активизирующих мыслительную деятельность учащихся, способствующих получению правильных выводов; употребление конструкций, с помощью которых учащиеся включаются в учебную деятельность (посмотрите... как мы видим... теперь определим... и т. п.); употребление конструкций, способствующих осознанию логики изложения (мы рассмотрели... теперь перейдем... подведем предварительные итоги... а теперь необходимо выяснить/определить... и т. п.).

Таким образом, информативность учебных текстов имеет свои особенности, которые следует учитывать при их создании и реализации.

Важнейшими текстовыми категориями являются связность и цельность (целостность) — понятия, которые всеми осознаются и в то же время не вполне однозначно определяются в научных исследованиях.

Очевидно, что все коммуникативные элементы текста (предложения, группы предложений, коммуникативные блоки) должны быть связаны, сцеплены между собой. В каждом тексте, как правило, обнаруживаются, поддаются наблюдению и описанию формальные, внешние связи между отдельными частями текста.

«Это особые виды связи, обеспечивающие... логическую последовательность (темпоральную и/или пространственную), взаимозависимость отдельных сообщений, фактов, действий и пр.», — отмечал И. Р. Гальперин. Сцепление обеспечивает линейную связь частей текста с помощью языковых единиц различного уровня (местоимения и местоименные слова, употребление времен и т. п.), что соотносится в какой-то степени с категорией последовательности, которая выражается в способах сочетания предложений в тексте: «употребление местоимений третьего лица, притяжательных, указательных местоимений, местоименных наречий, сочинительных союзов, а также прочих указателей на левый (реже — правый) контекст» (Н. Д. Зарубина).

Тексту, кроме того, присущи внутренние смысловые отношения между его частями, содержательная, формальная и коммуникативная целостность, что позволяет обеспечить смысловую связь между частями текста, подготовиться к последующей информации, надежно идти по пути познания текста, укрепить «текстовую память», возвратить адресат к предыдущему, напомнить ему о сказанном.

Смысловая целостность текста проявляется в единстве темы, которую называют смысловым ядром текста. Носителями темы являются сверхфразовые единства (СФЕ), поэтому определить тематическую направленность СФЕ невозможно пу-

тем рассмотрения содержания изолированных предложений. СФЕ раскрывает одну какую-либо тему, в последующих СФЕ эта тема получает развитие либо совершается переход к новой теме. Таким образом, происходит движение текста от известного, данного к новому — каждое последующее предложение (или СФЕ) опирается в коммуникативном плане на предшествующее, в результате чего возникает «рема-тематическая цепочка, имеющая конечный характер и определяющая границы СФЕ» (О. И. Москальская).

Итак, во всяком тексте содержится не только сумма высказываний, но и, по словам Н. И. Жинкина, «перспектива развития мысли». Это развитие осуществляется путем смены предикаций, отражающих отношение между предметами, декодировать (или кодировать) которые человек должен в процессе коммуникации.

Целостность текста осуществляется с помощью таких средств, как лицо, время, наклонение, модели и типы предложений по целеустановке высказывания, синтаксический параллелизм, порядок слов, эллипс. Регулярная повторяемость ключевых слов, тождество референции (соотнесенность данных слов с одним и тем же предметом действительности — референтом), ситуативные связи — все это обеспечивает единство темы текста на основе топикальных (изотопных, номинативных, логико-фактологических) цепочек, обеспечивающих как кодирование, так и декодирование текста.

Целостность текста позволяет наиболее адекватно выразить коммуникативные действия, поступок человека, имеющий смысл.

К категориям связности и цельности текста тесно примыкают **категории интеграции и завершенности**. Категория интеграции спаивает, объединяет части текста в целях достижения его целостности. Интеграция объединяет текст не линейно, а по вертикали, обеспечивая причинно-следственные связи между его частями, отбирая те из них, которые наиболее существенны для передачи концептуальной позиции автора текста. «Завершенная целостность высказывания, — пишет М. М. Бахтин, — определяется: 1) предметно-смысловой исчерпаннос-

тью; 2) предметно-речевым замыслом и речевой волей говорящего; 3) типическими композиционно-жанровыми формами завершения».

Результат интегрирования реализуется в категории завершенности, которая непосредственно соотносится с названием текста. Ведущее свойство названия — «ограничивать текст и наделять его завершенностью. Оно не только является сигналом, направляющим внимание читателя на проспективное изложение мысли, но и ставит рамки такому изложению (И. Р. Гальперин). Название — представленная в сжатом виде содержательно-концептуальная информация, которая в процессе развертывания текста распрямляется, линейно организуется, интегрирует и завершается в концовке текста.

Как видно из сказанного, все категории текста, все его специфические признаки объединяются одним общим назначением — реализовать коммуникативное намерение автора текста или декодировать это намерение в процессе речевой деятельности.

Таким образом, чтобы создать правильный, соответствующий целям и условиям коммуникации текст, нужно стремиться к тому, чтобы были соблюдены следующие условия: «...соответствие содержания текста его названию (заголовку), завершенность по отношению к названию (заголовку), литературная обработанность, характерная для данного функционального стиля, наличие сверхфразовых единств, объединенных разными... типами связи, наличие целенаправленности и прагматической установки» (И. Р. Гальперин).

1.7. Стилистическая окраска текста

Чтобы пользоваться языком в речевой деятельности, необходимо знать, по каким правилам следует проводить отбор языковых средств в процессе создания текстов различных жанров.

Отбор языковых средств в рамках той или иной сферы деятельности человека регулируется различными обстоятельствами: спецификой сферы человеческой деятельности, на базе которой происходит общение, характером целей и задач общения, особенностями условий, в которых оно происходит. Эти

факторы прежде всего и определяют отбор и употребление языковых средств в различных сферах общения, создают условия для возникновения в языке такого явления, как стиль.

Академик В. В. Виноградов дает следующее определение стиля: «Стиль — это общественно осознанная, функционально обусловленная, внутренне объединенная совокупность приемов употребления, отбора и сочетания средств речевого общения в сфере того или иного общенародного, общенационального языка, соотносительная с другими такими же способами выражения, которые служат для иных целей, выполняют иные функции в речевой общественной практике данного народа».

Попробуем вычленить основные признаки понятия «стиль», зафиксированные в приведенном высказывании. Во-первых, очевидно, что средства общенародного, общенационального языка употребляются в соответствии с определенными нормами, правилами, законами. Во-вторых, эти нормы, правила и законы формируются на основе того, какую роль (функцию) средства языка могут сыграть в достижении целей общения в сфере той или иной человеческой деятельности. В-третьих, отбор и сочетание языковых средств в процессе употребления должны быть основаны на знании норм и правил, выработанных обществом и закреплённых на основании сложившегося опыта пользования языком.

Исходя из сказанного, можно сделать вывод о том, что в самой системе языка сложились, сформировались «слои языковых средств», обладающие достаточно большой частотностью употребления в определенных сферах общения, соотносимых с соответствующими видами деятельности.

Эти «слои языковых средств» называются **стилями языка** и представляют собой комплекс языковых средств, определенным образом (стилистически, функционально) окрашенных, отмеченных каким-либо образом. Эти комплексы потенциально существуют в системе языка и реализуются в речевой деятельности человека, образуя **стили речи**, т. е. уже реализованные средства языка по законам его функционирования в соответствующих тем же сферам общения речевых разновидностях. Стили

речи обычно называют **функциональными** (функция — назначение).

Существование стилей в языке и речи обеспечивается прежде всего наличием синонимических средств в области лексики, фонетики, морфологии и синтаксиса, что дает возможность по-разному передавать примерно одинаковое содержание высказывания, а также выражать (если это необходимо) то или иное отношение к этому содержанию. Функциональные стили формируются под влиянием следующих условий:

1. Особенности ситуации общения (официальная или неофициальная обстановка, количество участников общения и т. п.).

2. Функции и цели общения (поговорить, сообщить, убедить, проинструктировать и т. п.).

Как правило, выделяются следующие сферы жизнедеятельности человека, каждая из которых имеет свои особые функции и реализуется в определенных условиях.

1. Сфера быта, бытового общения (общение реализуется в неофициальной обстановке, как правило, в форме диалога: цель общения — непринужденный разговор, беседа на бытовые темы).

2. Сфера учебной и научной деятельности (общение реализуется, как правило, в официальной обстановке с целью сообщения, передачи или получения научных данных в письменной или устной форме).

3. Сфера делового общения (общение реализуется в официальной обстановке с целью сообщения, составления или изучения материалов инструктивного характера).

4. Сфера публицистической деятельности (общение реализуется с помощью средств массовой информации, как правило, с целью воздействия на широкие массы читателей или слушателей, формирования общественного мнения и сознания).

В соответствии с этим выделяют следующие функциональные стили: разговорный, научный, официально-деловой, публицистический, каждый из них характеризуется ведущими стилистическими чертами, которые проявляются как в содержании, так и в отборе языковых средств. Выделяют также и стиль художественной литературы (художественный).

Функциональные стили не образуют замкнутых систем, они взаимопроницаемы, взаимодействуют друг с другом, оказывают влияние друг на друга.

Рассмотрим более подробно основные черты каждого из функциональных стилей речи, при характеристике которых постараемся ответить на следующие вопросы:

- 1) где используется данный стиль речи? (сфера деятельности);
- 2) с какой целью он используется? (основная функция);
- 3) каковы его основные признаки? (стилевые черты);
- 4) каковы его языковые особенности? (особенности употребления средств языка).

Стиль разговорный. Используется в непринужденных беседах обычно со знакомыми людьми в сфере бытовых отношений. Реализует *функцию общения*. Непосредственность общения, особенности содержания бесед, необходимость быстрой реакции (часто оценочной) на сообщение собеседника, возможность использования невербальных способов общения (интонация, ударение, темп речи), внеязыковых факторов (мимика, жесты), особенности ситуации, характера взаимоотношений собеседника определяют ведущие *стилевые черты* высказываний разговорного характера. Это — непринужденность, свобода в выборе слов и выражений, проявление своего отношения к сообщаемому собеседником, эмоциональность.

Разговорной речи присущи следующие *языковые особенности*: активность разговорных (некнижных) средств языка, вплоть до просторечных и фамильярных; использование оценочных, эмоционально-экспрессивных средств; неполная структурная оформленность языковых единиц; ослабленность синтаксических связей между частями предложения; активность речевых стандартов и фразеологизмов разговорного характера.

Разговорный стиль противопоставлен книжным стилям. В основе этого противопоставления лежат прежде всего различия в особенностях сферы общения, в которых реализуются функциональные стили: сфера индивидуального сознания и неофициальная обстановка вызывают к жизни разговорный стиль; сфера общественного сознания и официальный характер общения — книжные стили.

Кроме того, с помощью средств разговорной речи реализуется, как правило, функция общения, средствами книжных стилей — функция сообщения.

Все эти обстоятельства приводят к тому, что разговорный стиль воспринимается как достаточно обособленная однородная система, противопоставленная системе стилей книжных.

Учитель пользуется разговорным стилем речи в ситуациях непринужденного общения с учениками и коллегами. При этом он должен демонстрировать хороший уровень разговорной речи, не допускать отклонения от норм и правил, предъявляемых к общению в целом. Это особенно актуально в настоящее время, когда в речевой практике проявляются такие негативные явления, как неоправданное и нецелесообразное употребление просторечий и жаргонизмов, сниженность и огрубение речи, употребление слов в качестве заполнителей пауз, фамильярность общения и т. п.

Стиль научный. Используется в сфере научной (или учебной) деятельности человека. Специфика этой сферы общения — обобщение результатов научных исследований, научное описание фактов и явлений действительности, законов, определяющих их «поведение». В зависимости от специфических задач, стоящих перед автором научного исследования, он излагает свои научные воззрения в учебниках, научных статьях, монографиях, диссертациях, докладах и других жанрах научной литературы.

Научный стиль реализует *функцию сообщения*. Однако та информация, которая лежит в основе научного сообщения, имеет свою специфику: она носит интеллектуальный характер. Исходя из этого передача научной информации требует точности, логичности, доказательности.

Названные особенности определяют важнейшие *стилевые черты* научного стиля, его специфику: отвлеченность, обобщенность, логичность, доказательность, объективность изложения, точность, скрытую эмоциональность, строгость и даже сухость.

Отличительные признаки научного стиля реализуются с помощью следующих *языковых средств*:

1. Использование лексических единиц языка для обозначения слов-понятий. В этом случае лексические единицы, как правило, приобретают терминологическое значение, т. е. служат «обозначением логически сформулированных понятий» (Л. Г. Барлас) и приобретают способность нести более полную логическую информацию. «...Строгость в выборе терминов, которые не должны допускать никаких двусмысленностей» (Л. В. Щерба) — специфическая черта научной речи.

2. Повышенное употребление имен существительных, которые составляют 35% всех словоупотреблений (ср.: в художественной речи — 23–25%, в разговорной — около 12%). Среди существительных преобладают формы среднего рода единственного числа, так как именно эти формы придают речи отвлеченный, обобщенный характер.

3. Повышенная употребительность имен прилагательных (13%) и причастий (6%) объясняется необходимостью точного обозначения видовых признаков понятий, их логической конкретизации. Именной характер научного стиля в целом позволяет передать обобщенно-отвлеченное значение понятий, суждений, умозаключений, абстрагировать явление и его признаки.

4. Преимущественное употребление таких глагольных форм, как инфинитив, формы настоящего-будущего времени, как правило, с вневременным значением, формы несовершенного вида, передающие значение длительности, постоянства и многократности действия. Очевидно, что выбор подобных форм определяется необходимостью обозначить связи между явлениями и понятиями, между объектом и признаком. Глагол в научной речи сравнительно редко выражает конкретное действие.

5. В научной речи господствует логический синтаксис. «Фразы отличаются грамматической и смысловой полнотой и высокой логико-информативной насыщенностью» (Л. Г. Барлас). Широко используются сложные и осложненные конструкции, особенно конструкции с деепричастными и причастными оборотами. Логическая последовательность подчинительных союзов в структуре сложных предложений, вводных слов, специ-

альных конструкций и оборотов связи (*остановимся на..., перейдем к..., отметим также...*).

Для научной речи характерны особые «ссылочные» обороты (по Павлову; как полагает...), широкое использование цепи родительных падежей (нанизывание падежей), конструкций, способствующих сосредоточиванию внимания читателей на каком-либо вопросе (вопросительные предложения).

Научный стиль реализуется в следующих его разновидностях (подстилях): собственно научный, научно-учебный (учебно-научный), научно-популярный.

Научно-учебный подстиль используется в ситуации учебного общения. К общей и основной функции научного стиля — передача логической информации, доказательство ее истинности, новизны, цельности — добавляется еще одна, обучающая, связанная с активизацией познавательной деятельности школьников и усвоением излагаемой учителем или авторами учебников информации.

В связи с этим изложение сведений о сущности научных понятий, явлений, фактов, закономерностях должно быть адаптировано с учетом возраста школьников, их подготовки в рамках изучения той или иной дисциплины, условий и задач обучения.

Адаптация научной информации обеспечивает доступность ее восприятия, понимания и усвоения.

Каким образом научная информация может быть адаптирована, приспособлена к ситуации учебного общения? Каким образом собственно научный стиль общения трансформируется в научно-учебный подстиль?

С этой целью могут быть использованы следующие приемы:

1. Использование образных средств языка, способствующих «выражению понятийной мысли» (М. М. Кожина). К ним, прежде всего, относятся сравнение, метафора, аналогия.

При этом нужно учитывать, что «образ в научной речи схематизирован и обобщен, лишен тех индивидуально-неповторимых свойств-признаков, которые присущи ему в художественном произведении» (М. М. Кожина). Метафора в научной речи раскрывает общие свойства явления, понятия, предмета, под-

черкивает, делает доступными для понимания его сущностные характеристики.

2. Средства усиления выразительности высказывания: усилительные и ограничительные частицы, местоимения, количественные наречия, эмоционально-экспрессивные прилагательные, прилагательные в превосходной степени.

3. Постановка вопросов проблемного характера, подчеркивающих степень сложности, новизны, ценности, важности излагаемого материала.

При использовании названных приемов следует осознавать их функции в научных текстах, в том числе и в текстах научно-учебного характера — они используются для пояснения, разъяснения, конкретизации при изложении логической информации.

Научно-популярный подстиль имеет еще одну дополнительную функцию — функцию популяризации информации. «Если посредством собственно научного стиля специалист обращается к специалисту... то посредством научно-популярного подстиля специалист обращается к неспециалисту, не знакомому в достаточной степени ни с данной наукой, ни с ее языком...» (Л. Г. Барлас).

Научная информация в процессе популяризации сообщается не в полном объеме, выборочно, доказательства истинности информации порой опускаются или приводятся не системно.

Научные понятия в популярном изложении «непрерывно вовлекаются в цепь житейских ассоциаций» (А. В. Степанов), которые актуализируются в сознании читателя и слушателя с помощью привычных для них образов, представлений, знаний.

В связи с этим в текстах научно-популярного характера используются средства других функциональных стилей, прежде всего тропы.

Приемы популяризации объяснительной речи будут описаны в последующих разделах настоящего учебного пособия.

Стиль публицистический. Используется *в сфере общественных отношений* (общественно-политических, культурных, спортивных). Наиболее полно его черты проявляются в газетных публикациях, в изданиях общественно-политического

характера (журналах, еженедельниках, специальной литературе). Публицистический стиль используется на радио, телевидении, в документальном кино. Основными жанрами письменной публицистической речи являются: статьи, различные виды заметок и информационных сообщений, очерк, репортаж, интервью, фельетон, эссе, памфлет, записки (путевые, например) и т. п. Важнейшие жанры устной публицистической речи — выступления на митингах, собраниях, в государственных структурах, беседы политических комментаторов, прямой репортаж с места событий, интервью, которое берется непосредственно в момент теле- или радиопередач. Письменная и устная форма высказываний в публицистическом стиле нередко сближаются, тесно взаимодействуют в процессе коммуникации, оказывают друг на друга определенное влияние. Так, теле- и радиопередачи информационного характера, как правило, представляют собой устное воспроизведение заранее написанного текста.

Основными функциями публицистического стиля являются *воздействующая и информативная (функция сообщения)*.

Информация в газетных публикациях, на радио и телевидении специфична: она отличается актуальностью, разнообразием, разносторонностью. Ее отбор и расположение направлены на формирование мировоззрения читателя (или слушателя), общественного мнения и общественного сознания. Следовательно, всем публицистическим произведениям свойственна функция воздействия: все сообщаемые факты получают определенное толкование и оценку, сопровождаются соответствующими комментариями и выводами.

Сфера употребления и основные функции публицистического стиля определяют его важнейшие *стилевые черты*: экспрессивность, выразительность, стандартизированность, клишированность речи, открытая оценочность высказывания, призывность, простота, доступность, рекламность, документально-фактологическая точность, сдержанность, официальность. Как видно, стилевая структура публицистической речи достаточно сложна, что обусловлено неоднородностью информации, лежащей в основе газетных сообщений, разнообразием

задач, решаемых средствами массовой коммуникации, спецификой условий общения и т. п.

Язык публицистических произведений, «имеющий в виду широкие народные массы, должен схватываться на лету, должен бить в одну точку и не размениваться на мелочи и оговорки...» (Л. В. Щерба).

Однако многообразие жанров публицистики, неоднородность задач, стоящих перед авторами публицистических произведений, создают предпосылки для широкого разнообразия *использования языковых средств*. В таких жанрах публицистического стиля, как очерк, фельетон, памфлет, зарисовки и др., применяются многие приемы, свойственные художественному стилю речи. Научно-популярные статьи, рецензии, обзоры, интервью тяготеют к аналитико-обобщенному изложению и характеру речи и стиля, близкого к научному. Однако все они публицистичны, так как характеризуются оценочным и экспрессивно-воздействующим содержанием.

Многостильность, свойственная публицистике, тем не менее не лишает ее специфических языковых средств, употребление которых распространяется прежде всего на основные жанры периодики.

К ним относятся:

1. Газетизмы, специфические газетные слова, книжные слова приподнятой стилистической окраски.
2. Газетная фразеология, газетные штампы, стандарты.
3. Активность суффиксов иноязычного происхождения (слова на -ия, -ция, -ация, -изация; слова с суффиксом -нича); образования с суффиксом -щик).
4. Образное употребление слов, поиски новых сочетаемостных возможностей слова.
5. Активизация форм со значением собирательности.
6. Активность формы настоящего репортажа.
7. Широкое использование приемов поэтического синтаксиса (антитеза, инверсия, единоначатие, параллелизм конструкций).
8. Разнообразие конструкций с однородными членами (повтор, градация, использование в ряду однородных членов усиленных местоимений, частиц, наречий).

9. Использование конструкций, активизирующих внимание, мысль и воображение читателей (риторические вопросы, восклицания, цепь назывных предложений и т. п.).

10. Конструкции разговорного характера.

Названные средства позволяют реализовать функцию воздействия в публицистическом стиле.

Для реализации информационной функции используются средства, свойственные в той или иной степени научному и официально-деловому стилю: специальная лексика из разных областей знаний, официально-деловая и научная терминология, крылатые слова и выражения; прецедентные высказывания, имена собственные, аббревиатуры, сложносокращенные слова: пассивные конструкции, отыменные предлоги (в деле, в области, в отношении) и союзы (ввиду того что), глагольно-именные устойчивые словосочетания с ослабленным значением глагола (вести переговоры) и т. п.

Представляется, что учитель должен владеть некоторыми жанрами публицистической речи, как устными, так и письменными, в тех ситуациях педагогического общения, когда необходимо выразить свое отношение к событиям, свидетелями которых являются школьники, отреагировать на ту или иную позицию, точку зрения, выступить в защиту определенных идей, мнений и т. п. Кроме того, некоторые приемы воздействия на слушателя или читателя, свойственные публицистическому стилю, могут быть использованы в учебном общении (дискуссия, обсуждение, дебаты).

Стиль официально-деловой. *Используется в сфере официальных деловых отношений.* Реализуется при составлении государственных актов, инструкций, договоров, законов, официальных сообщений, документации различного характера (заявления, справки, отчеты, протоколы).

Официально-деловой стиль *реализует функцию сообщения.* Сообщение в данном случае регулирует отношения между людьми, между гражданами и государством, содержит инструкцию, разъясняет какие-либо нормы и правила, переводит отраженные в том или ином документе различные стороны человеческих отношений в разряд официально-деловых.

Ведущие стилевые черты: предписывающий характер, точность, не допускающая интолкувания, объективность, связанная с правовой нормой. Официально-деловой стиль «имеет своей задачей представить все обстоятельства дела во всех их логических взаимоотношениях вместе с выводом из них в одном целом» (Л. В. Щерба).

Языковые средства, способствующие речевому воплощению основных функций официально-делового стиля, таковы:

1. Высокий процент стандартных средств, клишированных конструкций, канцелярских штампов. Употребление слов в прямом, номинативном значении, специальной терминологии (ответчик, истец, арендатор, докладная, справка, акт, присутствовали, слушали и т. п.).

2. Ярко выраженный именной характер официально-делового стиля: использование отглагольных существительных, относительных прилагательных (в текстах этого стиля самый высокий процент их употребления — 85,5%), прилагательных со значением должностования. Из глагольных форм преобладают инфинитив со значением категорического предписания и формы настоящего времени, что позволяет придать речи в целом утверждающе-констатирующий или предписывающий характер.

3. «Синтаксис официально-делового стиля отражает тенденцию к детализации и классификации, к рассмотрению в единстве констатирующей и предписывающей сторон, причинно-следственных и условно-следственных отношений» (Л. Г. Барлас). В соответствии с этим в текстах официально-делового характера используются значительные по длине предложения, осложненные различными оборотами, сложные предложения и синтаксические периоды, конструкции с повелительным и обобщенным значением. Для построения предложений и периодов часто используется система рубрикации, оформляющаяся с помощью разветвленной сети рядов однородных членов, причастных и деепричастных оборотов. Для официально-делового стиля характерна «особая культура сложных предложений, сконструированных по способу подчинения

в канцелярском стиле. Подобным образом хорошо построенные предложения дают возможность читателю все сразу понять и сразу же принять соответствующее решение» (Л. В. Щерба).

Официально-деловой стиль в профессиональной деятельности учителя реализуется при оформлении документации, написании характеристик, справок, отчетов, служебных записок, при решении вопросов, связанных с организацией учебного процесса и хозяйственной деятельности школы.

Стиль художественный (стиль художественной литературы), художественно-беллетристический реализуется в процессе создания литературных художественных произведений различных жанров. Специфика художественной литературы — отражение действительности при помощи слова, создание художественного образа с помощью слова — определяет особенности использования в беллетристических произведениях общелитературного и общенародного языка.

Художественная речь использует языковые средства всех других стилей, все структурные элементы языка, а также некоторые внелитературные языковые средства. Но «они имеют совершенно другую направленность: они должны рисовать все то разнообразие разговорных, социальных и отчасти географических диалектов, которые объединяют данный литературный язык» (Л. В. Щерба).

Языковые средства, отобранные автором для создания художественного образа, начинают жить по новым законам, по законам целостного произведения, в котором привычные слова, формы и конструкции приобретают способность передавать новые значения, выражать чувства и переживания, рисовать картины природы и т. п. В художественном произведении языковые единицы приобретают новое, художественное значение, что проявляется, например, в их способности к метафорическому употреблению.

Таким образом, в речи мы пользуемся языковыми средствами с учетом их функциональных особенностей и стилистической принадлежности.

• Педагогические задачи

1. Проанализируйте данные ниже тексты. Определите стиль каждого из них. Представьте, что вам нужно объяснить школьникам материал о неполных предложениях. Подготовьте текст объяснения. Какой должна быть его стилистическая окраска?

I. По строению и значению различаются полные и неполные предложения. В полных есть все члены предложения, необходимые для полноты строения и значения: Я читаю интересную книгу. Сказуемое согласуется с подлежащим и управляет дополнением, определение *интересную* согласуется с дополнением книгу. В результате образуется непрерывная цепочка связей между словами.



В неполных предложениях цепочка связей разрушается.

— Какую книгу ты читаешь?

— *Интересную*.



Ответ на вопрос является неполным предложением, так как в нем не все звенья цепочки слов, хотя ответ понятен из контекста (языкового окружения). Определение *интересную* требует звена *книгу*, слово *книгу* требует управляющего глагола, а глагол своим личным окончанием подсказывает звено *я*.

Неполными называются предложения, в которых пропущен член предложения, необходимый для полноты строения и значения.

Отсутствующие члены могут быть восстановлены из контекста.

(По материалам учебника В. В. Бабайцева. Русский язык. Теория. 5–11 классы. М., 1998.)

II. Как вы уже убедились, исчезновение глагола-связки причиняет множество хлопот. Чтобы решить, быть или не быть тире на месте «пропажи», нужно учесть множество серьезных обстоятельств. А что происходит, если исчезает не связка, а само сказуемое? Или какой-нибудь другой член предложения?

Предложение становится неполным. Например, *Теркин — дальше. Автор — вслед.* (А. Твардовский.) Здесь отсутствуют сказуемые типа едет, движется или отправляется. Почему же они отсутствуют? Именно потому, что они легко восстанавливаются по смыслу, их без ущерба пониманию можно опустить.

(Т. Г. Граник, С. М. Бондаренко. Секреты пунктуации.)

III. В современном русском языке широко распространены очень разные по типам конструкции предложения, которые градационная грамматика объединяет под термином «неполные предложения», в которых «опущены, но подразумеваются и легко восстанавливаются» те или иные члены (главные или второстепенные). Теория неполных предложений развивалась на основании сопоставления так называемых неполных предложений с полными предложениями, в составе которых наличествуют члены, отсутствующие в предложениях неполных; ср.: *я в лес и я иду в лес; ты о чем? и ты о ком говоришь?* и т. п.

(Грамматика русского языка. М., 1960.)

2. Проанализируйте два школьных сочинения. За какое из них вы поставили бы более высокую оценку? Почему? Что удалось автору этого сочинения в отличие от автора другого сочинения? Представьте себя в ситуации урока. Выскажите свое мнение о хорошем, по вашему мнению, тексте сочинения классу.

Осень

Вот и пришла осень. Дни стали короче, а ночи длиннее. Деревья оголились. Перелетные птицы улетели на юг. Скоро станет совсем холодно, и наступит зима.

Первый снег

Сегодня пошел первый снег. Он был еще так мал и слаб, что когда падал на землю, таял. Плавно, неторопливо летят первые снежные хлопья. Пройдет время, и они закроют землю мягким белым покрывалом.

Глава 2

Педагогическое говорение

? Подумаем. Поразмышляем

По вашим наблюдениям, учителя больше говорят или пишут в своей профессиональной деятельности?

Как бы вы обозначили цифрами (1, 2, 3, 4) место различных видов речевой деятельности, которыми пользуются учителя на уроке: *письмо, слушание, чтение, говорение*?

Какие свойства, особенности *говорения* школьных педагогов вам запомнились (регулирование громкости, темпа, монотонность, приятный тембр голоса... что еще)?¹

2.1. Особенности педагогического говорения

Известно, что говорение — вид **продуктивной** (инициативной) речевой деятельности. По подсчетам ученых, говорение и слушание в профессиональной речи учителя составляет 98%, а собственно говорение — от 51 до 75%.

При настоящем говорении речь творится как бы на глазах у слушателя — в нашем случае на глазах у учеников. Поэтому учитель различает озвученную (звучащую) письменную речь (например, чтение наизусть) и собственно говоримую речь (которую в лингвистике называют устной речью).

Представим себе два варианта объяснения учителя на одну и ту же тему — «Имя существительное» (начало темы).

!	I	II
	Ребята! Сегодня мы начинаем изучать имя существительное. Вы уже знакомы с ним по начальной школе. Существительное — это часть речи, которая обозначает предмет и отвечает на вопросы <i>кто? что?</i> Еще мы знаем, что у существительного есть род, но изменяется оно по падежам и числам. А в предло-	Ребята! Сегодня мы продолжаем изучение темы «Имя существительное», с которым вы познакомились в начальной школе. Я хочу обратить ваше внимание, что это — первая часть речи, с которой мы начинаем изучение частей речи. Как вы думаете, почему? Да, она, эта часть речи, главная . Почему? Потому, что если ты, Коля, знаешь существительное, то легко определишь род, падеж, число...

¹ Так как говорение в лингвистике понимается как устная речь, мы в дальнейшем употребляем оба термина *говорение* (термин психолингвистики) и *устная речь* как тождественные, где рассматриваются общие для обозначаемых ими понятий вопросы (свойства, выразительность, подготовленность и т. д.).

жении чаще всего бывает подлежащим, дополнением, но в общем всеми членами предложения. Все понятно? Теперь откройте учебники, прочитайте параграф... и скажите по каким трем основаниям (параметрам) характеризуется имя существительное.

— Каких частей речи? — Правильно, прилагательных, некоторых местоимений, числительных. А еще она главная, потому что часто в предложении выступает в роли главного члена предложения. Ты права, Наташа, в роли подлежащего.

А теперь вдумайтесь в название — «**существительное**». Это то, что **существует**. Какие однокоренные слова вы можете назвать? — Да, существо, существующий. А существуют на свете люди, животные, вещи, растения, небеса, красота... Всего не перечислишь. И назвали все, что обозначают эти слова, одним словом **предмет**. Ученые посчитали, что в среднем существительных в нашей речи 40–50%. А теперь откройте учебники, прочитайте параграф и скажите, что нового вы узнали из параграфа о существительном.

Какие особенности педагогического говорения проявляются в приведенных примерах?

В чем особенность **процесса** говорения учителя?

1. **Процесс мышления и процесс вербализации происходит одновременно, но не синхронно.** Мысль опережает слово. Естественно, это порождает определенные трудности, особенно в тех случаях, когда учитель по каким-то обстоятельствам не планировал и не продумывал заранее высказывание, не мог подготовиться к нему (такие обстоятельства встречаются довольно часто).

Эта особенность педагогического говорения проявляется:

— в оговорках, пропусках слов, словосочетаний, которые, как правило, учитель тут же замечает и тут же вносит в свою речь правку (автокоррекцию), так как педагогической речи присущ повышенный самоконтроль;

— в различного рода перебивах, разрывах, срывах начатой конструкции;

— в наличии самых различных пауз, т. е. в перерывах звучания речи.

Что касается пауз, то в педагогической речи они выполняют самые различные функции. Это не только паузы колебания, поисков наиболее точного, оптимального варианта выражения мысли, паузы обдумывания, но и паузы подчеркнутого молча-

ния, когда ученики невнимательны при объяснении нового материала, при их нетактичном поведении, когда говорит их товарищ; паузы, после которых учитель сообщит нечто важное (и ученики это знают); паузы при переходе от одного этапа урока к другому; паузы, которые «держат» внимание класса (вариант этого приема используется актером-мастером). Таким образом, пауза в педагогическом наборе средств обучения и воспитания — одно из важнейших средств, которым, к сожалению, пользуются не все учителя даже в тех случаях, когда просто надо подождать ответа ученика на поставленный вопрос. Учитель спешит и далеко не всегда бывает прав, когда не дает ученику подумать еще секунду — другую (т. е. не держит паузу).

2. Сочетание речевых автоматизмов (клише, типовых конструкций) и свободного выбора слов, свободного построения языковых конструкций. Знать эту особенность говорения учителю важно, чтобы умело использовать речевые клише типа:

здравствуйте, садитесь; проверим домашнее задание; кто уже успел выполнить упражнение? и т. д.

В то же время учитель может использовать ту свободу построения высказываний, которая присуща устному слову и диктуется особенностями речевой ситуации:

добрый день, приятно видеть вас бодрыми и подтянутыми; были ли у вас трудности при выполнении домашнего задания?; объясните в выполненном упражнении только одно... коварное место и т. д.

При автоматизме как бы репродуцируются целиком структурные смысловые блоки, принятые в языке законы конструирования словосочетаний и предложений.

Свобода говорения учителя проявляется в отборе тех языковых средств, которые в большей мере соответствуют дидактико-воспитательным задачам урока; учитывают особенности памяти, речевого развития, восприятия учеников (например, восприятия абстрактных понятий и инструментальных знаний), наличие у учеников чувства юмора; и наконец особенности своего характера, своей индивидуальности, стиля общения с классом, в частности, уровня развития коммуникативных умений и т. д.

Указанные особенности педагогического говорения проявляются:

- в своеобразии темпа, громкости, тональности речи, которые определяются индивидуальностью педагога и варьируются им в зависимости от дидактической задачи микроэтапа урока;
- в лексических уточнениях, в вставных конструкциях, добавлениях, присоединениях, пояснениях;
- в повторении мысли в самых различных формулировках;
- в использовании разговорных слов и конструкций для разъяснения понятий и т. д.

3. **Сочетание противоположных явлений: лаконизма, экономного говорения, с одной стороны, и избыточности речи, с другой.** Например, учитель указывает на ошибку (орфографическую, пунктуационную, речевую), допущенную учеником на доске, и с недоумением спрашивает:

- Это что?

Ситуация подсказывает ученику содержание ответа: он должен внести нужную правку.

Но вот учитель объявляет тему урока и его высказывание может показаться избыточным:

— Сегодня мы начинаем изучать обособленные второстепенные члены предложения. Итак, не просто второстепенные члены предложения — их мы уже знаем (определение, обстоятельство, дополнение), — а **обособленные** второстепенные члены. Но вначале попробуем разобраться в значении слова «обособленный».

В письменном изложении можно было бы ограничиться первым и последним предложениями. Но говорящего учителя не все ученики одинаково внимательно слушают, поэтому он повторяет частично во втором предложении сказанное в первом предложении и затем уже подчеркивает то новое, что станет предметом внимания на уроке и связано со словом «обособленный» (второстепенный член).

Таким образом, в данном случае «избыточность» говорения оправдана, хотя, разумеется, встречаются — и нередко — **неоправданные** повторы, многословие, отступления от темы и т. д., т. е. неоправданная избыточность устной речи.

4. Высокий уровень оценочности, экспрессивности, выразительности. Собственно все говорение учителя так или иначе, в большей или меньшей степени, выражает отношение к ученикам, к их (и своей) деятельности, к излагаемому материалу и т. д. (*Молодец! Вы поняли суть закона!; Я рада, что у вас есть свое мнение и т. д.*). В говорении больше всего отражается личность учителя. Именно поэтому в речи говорящего широко употребляются оценочные слова и конструкции, глаголы в форме 1-го л. мн. ч., местоимение «я», модальные частицы, вводные слова, подчеркивающие некатегоричность высказывания.

Широко используются контакто-устанавливающие средства, например, объединяющие местоименные выражения:

Я думаю, все вы согласитесь, что...

Сегодня мы с вами начинаем изучать...

На нашем с вами первом уроке мне хотелось бы сказать о том предмете, который мы будем вместе постигать на наших занятиях...

История — это и реальная жизнь, которая нас окружает и ставит перед нами все новые и новые задачи. А нам с вами волей-неволей придется их решать...

Кто из нас, в детстве не слышал имен Петра I или Ивана Грозного?

5. Возможность использования несловесных (невербальных) средств общения: фонационных (голосовых), кинетических (жестов и мимики), телодвижений. Учитель кивает головой, хмурится, улыбается, пожимает плечами; подбадривает, похлопывая по плечу, и тем самым выражает одобрение, согласие, несогласие, удивление, желание помочь и т. д.

Проиллюстрируем сказанное на примере изложения учителем истории материала об отличии Эллады от Египта, сравнив отрывок из учебника, данный под цифрой I, и объяснение учителя с комментариями — под цифрой II.

I

Самое важное отличие Эллады от Египта — в особой роли городов. В Египте город был столицей княжества или царства, где всем правили царь и жрецы. В Элладе каждый город (полис) был независимой республикой с народным собранием, которое выбирало правителей и требовало у них отчета за каждый год работы.

Отношения между жителями полиса были сложными, часто острыми — например, когда решался вопрос о том, кому иметь избирательное право. Поэтому ведение городских дел считалось важной и сложной наукой — политикой.

(Соколов С. Г. Задачник по истории древнего мира. М., 1992.)

II

Самое важное отличие Эллады от
Египта... гм... в роли ¹особой ²городов.

Дело в том, что в Египте город был
столицей княжества или царства...
4 ³и там всем ⁵правили ⁶царь и ⁷жрецы.//

В Элладе каждый город... или, *как*
говорили греки, полис был **респуб-**
ликой — ⁸независимой — с народ-

9ным собранием, которое... имен-
но тут выбирали правителей,
которые должны были... гм... от-

10читываться... ¹¹давать отчет за каж-
дый год работы. Отношения меж-
ду жителями полиса были

12сложными, часто даже острыми.
13

Вот, например, когда решался воп-
рос — кому иметь избирательное
право. Поэтому ведение городских

дел считалось... ¹⁴важной и... ¹⁵слож-
ной наукой... ¹⁶по-ли-ти-кой. ¹⁷

1 — заполненная пауза

2 — определение после определя-
емого слова (выделение голосом
слова «особой»)

3 — пауза обдумывания

4 — разговорное слово, понятное
ученикам

5 — пауза, далее следует интона-
ция противопоставления

6 — пауза обдумывания (как ска-
зать проще)

7 — уточнение, вставная конст-
рукция

8 — акцентированное определе-
ние (после определяемого слова)

9 — срыв начатой конструкции

10 — заполненная пауза

11 — проще, разговорный вариант
12 — модальная частица, усилива-
ет значение слова «острый»

13 — разговорное слово

14, 15 — паузы для выделения слов
«важный», «сложный»

16 — пояснительная пауза, окра-
шенная интонацией

17 — выделяется усилением гром-
кости и произнесением слова по
слогам

¹ Курсивом выделены слова, которые используются учителем для того, чтобы сделать объяснение более доходчивым.

Профессиональное говорение учителя:

— не просто целенаправленно, а отражает *четкие дидактические воспитательные задачи* всего учебного процесса, каждого урока и каждой его части;

— строится с учетом психологических особенностей класса (в котором есть свой микроклимат) и каждого индивидуума в нем;

— решает чаще всего *одновременно* дидактико-воспитательные задачи в групповом и межличностном общении;

— демонстрирует владение предметом изучения, свободное оперирование языком предмета, и потому *компетентность и коммуникативная культура* должны быть чрезвычайно *высоки*;

— показывает *пример индивидуального стиля общения*, наличие «своего» подхода к трактовке явлений и событий, к способам и средствам обучения, что делает учителя в глазах учеников интересной творческой личностью.

• Педагогическая задача

Ниже приведен диалогизированный монолог — ответ ученика 5 класса на вопрос «Что такое римская фамилия в Древней Италии». В ответе проставлены знаки пауз — {}. Прокомментируйте (письменно или устно) смысл этих знаков, опираясь на пример, рассмотренный на предыдущей странице.

Подсказка: пауза ожидания ответа, паузы обоюдного молчания (учитель держит паузу); пауза-подсказка; пауза колебания, поиска слова и т. д.

— Фамилии в Древней Италии — это большие родовые общины.

— Общины. {}

— В общины входили не только родственники, но и рабы. {}

— На равных правах? {}

— Нет, не на равных, не совсем. Разница была. Небольшая.

— Какая же? {}

— Ну, например, глава семьи мог за то, что сын его не слушал {} не слушался {} за непослушание убить сына или сделать его рабом. Мог освободить раба. {}

— И все?

— Но все равно он — кого освободили — не имел права покинуть фамилию. {}

— {}

— Ты все сказал?

— Нет. Еще глава фамилии руководил всей работой. У них накапливалось много земли, они вместе обрабатывали землю. И они становились все богаче и богаче. Такие древние семьи называли {}.

— Называли как? От какого слова? {}

— От слова па... {}

— Патер... {}

— Патер — патриции. Патер — отец, патриций — сын известного отца. А тех, кто недавно переселился, называли в Риме *плебеями*. От слова *плебс* — народ.

2.2. Приемы подготовки устной речи

Говорение по своей подготовленности может быть различным:

I. Можно записать (а следовательно, продумать):

- 1) весь текст;
- 2) основные положения (тезисы);
- 3) план — более или менее развернутый;
- 4) основные факты, важные мысли, яркие выражения;
- 5) начало и конец высказывания;
- 6) нужные цитаты.

II. Можно продумать, но не записывать:

- 7) задачу высказывания;
- 8) содержание — в общих чертах или в деталях;
- 9) начало, отдельные факты, примеры и т. д.

III. Можно прорепетировать:

10) проговорить предстоящее высказывание, заглядывая в записи;

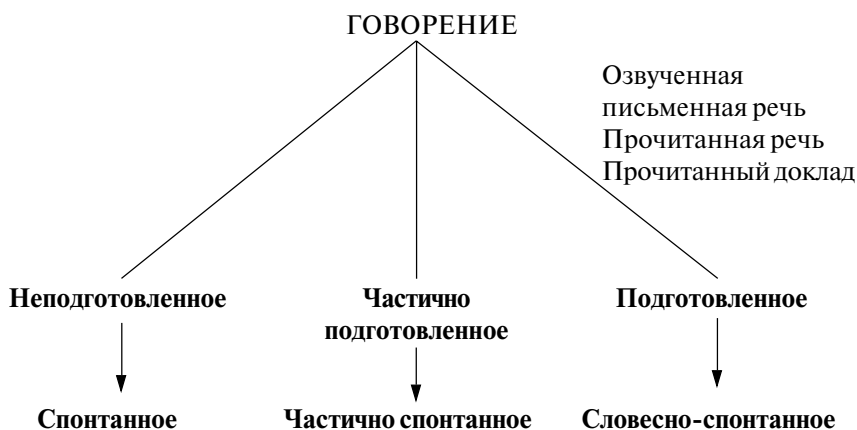
11) произнести предстоящее выступление, стараясь не заглядывать в записи.

Выбор приемов подготовки зависит от различных обстоятельств, в частности, от вида говорения — монолога или диалога — и от речевого жанра. Допустим, учитель планирует вступительное слово (диалогизированный монолог) к разделу. У него есть возможность записать весь текст или его основные положения, вопросы к ученикам, начало, цитаты, конец высказывания и т. д. При этом учитель на уроке не читает этот текст,

а создает его устный вариант, импровизирует, учитывая словесную и несловесную реакцию учащихся.

Другое дело: ставится проблема, при обсуждении которой учениками высказываются разные, порой неожиданные для учителя мнения. Возникает диалог (полилог), коллективное (групповое) общение. Неподготовленные реплики учителя могут выражать согласие и возражение, добавление и пояснение, побуждение к аргументации высказанной мысли и т. д. В этом диалоге имеют место не просто разные, но аргументированные мнения, также и заключительное слово учителя, которое не всегда может быть спрогнозировано им при подготовке урока.

Проанализируем говорение, его подготовленность и жанры.



ЖАНРЫ

Интервью у спонсоров школы
Выступление в дискуссии
Оценочное высказывание ответа ученика

Беседа с родителями
Проблемная беседа (по подготовленным вопросам)
Выступление в послерочной дискуссии
Юбилейная публичная речь
Обобщающее слово

Объяснительный монолог
Вступительное слово
Выступление на родительском собрании
Публичная юбилейная речь
Научный доклад

???) Проанализируйте таблицу-схему.

Почему озвученная речь отделена от графы «Говорение»?

Почему некоторые жанры встречаются дважды (в двух графах)?

Дополните данную схему-таблицу названиями других устных педагогических жанров.

Подсказка: устный комментарий текста, характеристика ученика; выступление — возражение по обсуждаемому вопросу на классном собрании;

отзыв-отклик о просмотренной накануне учебной телепередаче и т. д.

Глава 3

Письмо как продуктивный вид речевой деятельности

? Подумаем. Поразмышляем

Что для вас предпочтительнее — сдать устный экзамен или письменный, встретиться с другом или написать ему письмо? Разделяете ли вы точку зрения А.С. Пушкина: «...перо так глупо, так медленно, письмо не может заменить разговора»?

Почему процесс овладения письменной речью сложен не только для детей, но и для взрослых?

Можно ли обучение орфографии считать обучением письму?

Чем устный текст, записанный с помощью магнитофона и воспроизведенный в письменной форме, отличается от письменного текста?

3.1. Что такое письмо

Письмо — это продуктивный вид речевой деятельности, обеспечивающий выражение мысли в графической форме.

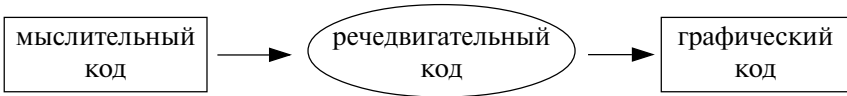
По данным палеографии, человек научился писать около 5–6 тыс. лет тому назад, т. е. спустя десятки тысячелетий после того, как заговорил. Письмо открыли шумеры. С тех пор как изобрели буквы для согласных, прошло 2000–2500 лет. Спустя 200 лет греки обозначили буквами гласные звуки.

Возникновение письменности явилось настоящим культурным переворотом в судьбе человечества. Именно благодаря письменности все достижения предшествующих эпох передаются в целостности и сохранности последующим эпохам.

Письмо занимает лишь 9% в речевой деятельности человека. Однако именно письменные тексты играют важную роль в передаче знаний, формировании общественного сознания и духовного богатства общества и т. п. В свою очередь качество письменной речи зависит от уровня культуры, образованности человека.

Письмо, как сложный вид речевой деятельности, является высшей психической функцией. Это перекодирование содер-

жания мысли с мыслительного кода через устное произнесение высказывания перед его записью или внутреннее проговаривание на графический код.



Рассматривая процесс письменной речи, Л. С. Выготский писал: «Мы очень часто скажем сначала про себя, а потом пишем; здесь налицо мысленный черновик».

Н. И. Жинкин, анализируя процесс перехода от внутренней речи к внешне выраженной, отмечал, что «в основе внутренней речи и письменной лежит механизм (код речедвижений) устного произнесения слов...»

Действительно, любой грамотный человек знает по собственному опыту, что главное — создать этот «мысленный черновик», проговорив его про себя, записать же сформулированную, отточенную, четко звучащую в голове мысль уже не так трудно.

К. А. Баршт в статье «Каллиграфия» Ф. М. Достоевского» замечает: «Различие, существующее между устной и письменной речью, может быть определено как наличие или отсутствие черновика. Свойство письменной речи состоит в том, что она всегда имеет за своей спиной черновик, выраженный в письменной или, в крайнем случае, мыслительной форме (каждое письменное слово сначала обрабатывается в сознании, обдумывается и лишь потом реализуется в речи)».

Сам феномен письма как процесс перехода с мыслительного кода на графический не есть спонтанное действие, подобное мысли, это продукт творческой способности людей.

У человека нет ничего, предназначенного природой ни для устной, ни для письменной речи. Если для говорения человек приспособил рот и ухо, то для письма — руку и глаза. Подобно рту и уху, эти органы становятся специализированными каналами речевой коммуникации, имея изначально чисто биоло-

гическое назначение: первичная функция глаз — свето- и цветоощущения, а руки — хватание; их причастность к речи вторична.

Как любой вид речевой деятельности, письмо осуществляется в четыре этапа.

Первый этап — предварительная ориентировка. На этом этапе пишущий определяет, с какой целью, кому и что он будет писать.

Второй этап — планирование деятельности. На этом этапе пишущий планирует не только содержание, но и форму своей речи, может подобрать наиболее точные выразительные средства языка.

Третий этап — осуществление деятельности. С помощью письма реализуется опосредованное общение: пишущий не видит непосредственную реакцию читающего, может лишь предугадать ее.

Четвертый этап — контроль деятельности. Пишущий во времени практически не ограничен. Перечитывая написанное, он проверяет, насколько адекватно использованная форма передает замысел высказывания.

Рассмотрим подробнее последовательность осуществления письма. Сначала происходит формирование и развитие мысли в содержание текста с учетом речевой ситуации, стиля и жанра будущего письменного высказывания. Затем — предварительное акустическое кодирование и переход на графический код, сопровождаемые воображаемым интонированием и фиксацией интонации с помощью знаков препинания. При этом работают психические механизмы, позволяющие соблюдать необходимые требования каллиграфии. Далее срабатывает система самоконтроля, корректировки и редактирования написанного.

Если этап подготовки к формированию высказывания на внутреннем уровне и кодовые переходы работают на основе языковой интуиции, языкового чутья, то овладение третьим этапом — записью (изображением графических знаков с соблюдением орфографических правил) — происходит в результате специального обучения.

Ученые выделяют следующие механизмы письма: механизм поддержания активного тонуса коры головного мозга при письме; механизм переработки слухо-речевой информации (распознавание звуков и слов, слухо-речевая память); механизм переработки двигательной информации; анализ графических движений; механизм переработки зрительной информации — актуализация зрительных образов букв и слов; механизм переработки ориентации элементов буквы, буквы и строки в пространстве, зрительно-моторная координация, актуализация зрительно-пространственных образов слов; регуляция психической деятельности — планирование, реализация и контроль акта письма.

По мнению психолога А. Р. Лурии, перечисленные компоненты не исчерпывают всего перечня психических процессов, участвующих в акте письма.

По справедливому замечанию Л. С. Выготского, «письменная речь не есть простой перевод устной речи в письменные знаки, и овладение письменной речью не есть просто усвоение техники письма». На ранних стадиях формирования письменной речи от ребенка требуется овладение ее техническими средствами: написанием букв, слогов, слов и т. д. Лишь значительно позже предметом сознательных действий ребенка становится выражение мыслей с помощью письменной речи.

Л. С. Выготский отмечал, что обучение детей выводить буквы и складывать из них слова не означает обучения их письму. Только когда у маленького человека возникает потребность в письме, письмо становится жизненно необходимым, «мы можем быть уверены, что оно будет развиваться у ребенка не как привычка руки и пальцев, но как действительно новый и сложный вид речи».

Таким образом, овладение письменной речью — сложный, длительный, многомерный процесс, сопровождающий человека всю жизнь. Но развитие навыков письма имеет колоссальное значение, так как письменная речь не только приобщает человека к миру культуры, но и является средством уточнения и обработки мыслительного процесса, «мощным оружием мышления» (А. Р. Лурия).

1. Какие особенности письма как вида речевой деятельности образно характеризует С. Я. Маршак:

«Иногда я с некоторой даже досадой думаю: какое несчастье изобретение легкого письма — пера, чернил, пишущей машинки. Когда слова высекались на камне — вот когда был лаконизм! Вот когда каждое слово действительно стоило дорого?»

2. О каком механизме письма идет речь в статье В.Я. Брюсова? Поясните свою мысль.

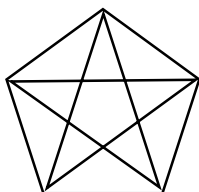
«Есть два метода творческой работы писателя. Некоторые сначала долго обдумывают свое будущее произведение, пишут его, так сказать “в голове”, переделывая, поправляя мысленно, может быть, десятки раз каждое выражение; на бумаге они записывают только уже готовые строки, которые впоследствии, конечно, могут быть еще раз изменены. Так писал, например, Лермонтов. Другие, и таких меньшинство, берутся за перо при первом проблеске поэтической мысли; они творят “на бумаге”, отмечая, записывая каждый поворот, каждый изгиб своей творческой мысли, весь процесс создания запечатлевается у таких писателей в рукописи; рукопись отражает не только техническую работу над стилем, но и всю психологию поэта в моменты творчества. Так писал Пушкин».

3. Объясните, какие механизмы письма развиваются при выполнении следующих упражнений.

А. Школьнику предлагается без ошибок переписать строчку:

АММАДАМА РЕБЕРГЕ АССАМАСА ГЕСКЛАЛЛА ЕС-
САНЕССАС ДАТАЛАТТА

Б. Сколько треугольников в данной фигуре?



В. Четко произнеси фразы:

Клара у Вали играла на рояле.

Милиционер остановил велосипедиста.

Полполдника проболтали.

Г. Отдели слова друг от друга вертикальной черточкой

ШАРКОРЗИНАБОТИНКИБИНОКЛЪЕДАОБЕЗЪЯНКА

3.2. Письмо и говорение

Сопоставим два продуктивных вида речевой деятельности. Основное сходство письма и говорения в том, что они служат для передачи информации, результатом этих видов деятельности является текст.

Говорение материально воплощается в звуках при помощи речедвигательного и слухового анализаторов, письмо — в графических знаках при помощи зрительного и рукодвигательного анализаторов.

Говорение реализуется в форме диалогической и монологической речи, письмо — в форме монологической (редко диалогической) речи. Однако обучение письменному монологу включает в себя элементы диалога — внутреннего диалога создателя с предметом речи.

Письменная речь — это речь без непосредственного собеседника. Отсутствие непосредственного реципиента и промежуточной обратной связи определяет ряд особенностей письменной речи.

Во-первых, ее замысел и мотив полностью определяются пишущим. Эту особенность письма отметил Л. С. Выготский: «В устной речи не приходится выдумывать мотивы: при каждом повороте разговора возникает необходимая фраза, за ней — следующая дополнительная фраза и т. д. Таким образом, устная речь порождает мотивацию. В письменной речи мы должны сами создавать мотивы речи, так как действие более произвольно, чем в устной речи...»

Во-вторых, весь процесс контроля над письменным высказыванием остается в пределах деятельности пишущего, без коррекции со стороны читателя.

В-третьих, письменная речь, в отличие от устной, не может воздействовать на слушателей немедленно — сейчас и здесь. Зато она доступна повторному обращению читателя к ней, если она не сразу была понята до конца, но заинтересовала его.

Письменная форма речи характеризуется подготовленностью, сознательным выбором средств выражения мысли. Пишущий, в отличие от говорящего, имеет больше возможностей выбирать и организовывать языковые средства. Он часто пользуется долгосрочным планированием своей речи, отчего она более логична.

! Проанализируйте план, составленный выпускником перед написанием сочинения. Можно ли считать этот план удачным? Поясните свою точку зрения.

Тема: «Чацкий и Онегин»

I. Вступление. Общественно-политическая жизнь России в 10–20-х годах XIX в.

II. Основная часть.

1. Чацкий — типичный представитель прогрессивно настроенной молодежи начала века. Онегин — «лишний человек».

2. Черты сходства: герои одного социального круга; ум, прогрессивные взгляды; критическое отношение к действительности; образованность; страсть к путешествию.

3. Черты различия: Чацкий движим идеей служения Отечеству, у Онегина нет чувства гражданского долга; Чацкий осуждает пороки своего времени, Онегин — бездеятелен и пассивен; независимость взглядов Чацкого, зависимость от «общественного мнения» Онегина; Чацкий горд в любви, Онегин претерпевает эволюцию чувства; Чацкому чуждо онегинское охлаждение чувств.

III. Заключение. Чацкий и Онегин надолго определили тип героя русской литературы.

Говорящий чаще всего находится в условиях острого дефицита времени, пишущий **во времени практически не ограничен**. Поэтому он может направить свое внимание не только на содержание, но и на форму высказывания.

Очень важной особенностью письменной речи является **возможность коррекции**, редактирования созданного текста. Перечитывая написанное, мы всегда проверяем, насколько адекватно использованная форма передает замысел. Возможность многократного обращения к уже написанному обеспечивает сознательный контроль над протеканием речемыслительных операций. Устная речь может редактироваться, корректироваться во время произнесения, но в то же время заранее во всех деталях она не может быть отшлифована. Идеальная письменная речь — это максимальная понятность при минимуме слов, чтобы «словам было тесно, а мыслям просторно».

! Сравните первоначальный вариант статьи и окончательный — после исправлений, внесенных автором? Улучшился ли текст после переработки? Обоснуйте свою позицию.

Перуанские попугаи вряд ли догадываются о существовании выдуманного людьми изречения о том, что спасение утопающих — дело рук самих утопающих. Однако именно этот принцип стал руководством к действию для группы экзотических пернатых, попавших в клетки подпольных торговцев птицами. Незаконно отловив в перуанской сельве более 100 попугаев редчайших видов, дельцы подпольного бизнеса доставили их в аэропорт города Пьюра, чтобы оттуда переправить и продать втридорога в США...

Перуанские попугаи вряд ли догадываются о существовании выдуманного людьми изречения о том, что спасение утопающих — дело рук самих утопающих. Однако они поступили именно по этому принципу, став жертвой подпольных торговцев птицами. Незаконно отловив в перуанской сельве более 100 попугаев редчайших видов, гангстеры доставили их в аэропорт города Пьюра, чтобы оттуда переправить в США и продать втридорога...

(По материалам книги И. К. Гужовой и др. «Литературное редактирование», М., 2000.)

Вся информация, выражаемая в письменной речи, опирается лишь на достаточно полное использование развернутых грамматических средств языка, так как она **почти не имеет внеязыковых дополнительных средств выражения**. Она не располагает средствами мимики, жестов, интонации.

! Почему пишущий делает такое пространное вступление прежде, чем изложить суть дела? С какой особенностью письменной речи это связано?

Исковое заявление

30 мая 2004 г. я приобрел в ЗАО «Жук» телевизор «Сони» по цене 10 000 руб., о чем имеется соответствующая отметка в техническом паспорте. При эксплуатации телевизора 1 июня 2004 г. проявился существенный недостаток товара в виде отключения изображения через 10 минут после подключения телевизора в сеть.

Гарантийный срок телевизора 1 год, о чем имеется указание в техническом паспорте.

2 июня 2004 г. я обратился к директору ЗАО «Жук» с письменной претензией с требованием замены телевизора на такой же аналогичной марки. Директор «Жука» потребовала доставить телевизор для проверки под угрозой отказа в удовлетворении претензии. Специалист осмотрел телевизор и сообщил, что это производственный брак. Директор сказала, что таких телевизоров у них в настоящее время нет, но их должны привезти в течение следующей недели. Однако со 2 июня 2004 г. по настоящее время товар заменен не был. Директор «Жука» уклоняется от дачи разъяснений. На основании изложенного прошу:

1. Обязать ЗАО «Жук» заменить проданный мне телевизор «Сони» на телевизор аналогичной марки.

2. Взыскать с ЗАО «Жук» в мою пользу возмещение убытков в виде расходов по перевозке телевизора в 200 руб., неустойку в размере 1000 руб. и компенсацию морального вреда в размере 5000 руб.

Семен Семенович Горбунков

Приведенные примеры являются иллюстрацией того, что отсутствие непосредственного собеседника и невозможность использования невербальных средств вызывают у пишущего необходимость сначала ввести реципиента в соответствующую ситуацию, а потом уже высказывать свои суждения, иначе автор может быть неправильно понят.

Однако невербальные компоненты коммуникации (в очень специфическом виде) содержатся и в письменных текстах. К ним относятся авторская экспрессивная пунктуация и шрифтовые выделения в тексте.

Авторская пунктуация — это осознанный стилистический прием.

Шум — подавлял, пыль, раздражая ноздри, — слепила глаза, зной — пек тело и изнурял его, и все кругом казалось напряженным, теряющим терпение <...> Это — наступило время обеда (М. Горький. Челкаш).

К шрифтовым приемам относятся: гарнитура¹ и размер шрифта, цвет, курсив, разрядка, подчеркивание.

! Объясните, с какой целью в данном тексте использованы шрифтовые выделения:

Попытаемся выяснить основные признаки предложения. И прежде всего ответим на вопрос: для чего предназначено предложение? Язык в человеческом обществе выполняет разные функции, в их числе **номинативную** (назвать явления действительности) и **коммуникативную** (сообщить о наблюдениях, знаниях слушающему). Поэтому слова и словосочетания называют номинативными единицами языка, а предложения — коммуникативными (Г. А. Золотова, Г. П. Дручинина, Н. К. Осипенко. Русский язык. От системы к тексту).

Письменная речь более **абстрактна**, чем устная. Устная речь рождается, как правило, из непосредственного переживания. Письменная речь передает более отвлеченное содержание. Именно поэтому ребенку сложнее дается овладение письменной речью. Ребенку трудно написать письмо бабушке или рассказать о цирке, в котором он был вчера, когда ни бабушки, ни цирка рядом нет. Если устная речь формируется у ребенка в процессе естественного общения со взрослыми, то письменная появляется в результате специального обучения. Письменная речь, в отличие от устной, изначально является **сознатель-**

¹ Гарнитура — рисунок, конфигурация типографского шрифта.

ным произвольным действием, в котором средства выражения выступают основным предметом деятельности.

Письменная форма речи требует использования иных языковых средств, чем устная. Функционируя в разных сферах общения, письменная речь реализуется в пяти стилях: научном, официально-деловом, публицистическом, стиле художественной литературы, разговорном. Овладение письменной речью предполагает формирование умения создавать тексты, принадлежащие к различным функциональным стилям.

1. С какой целью в текстах электронных посланий используются «смайлики» (например ;-)) — улыбка, :-o — удивление, :-(— огорчение)? Какую особенность письменной речи отражает это явление?

2. Письменной или устной речью можно считать непосредственное общение в чате Интернета?

3. Как вы думаете, редактировал ли автор объяснительной записки свой текст? Объясните свою точку зрения.

Прекрасным утром третьего дня я, Студентов Петр Трофимович, опоздал на лекцию профес. Мармышкина. В начале лекции был произведен опрос на предмет выяснения отсутствующих. Я был отмечен в качестве отсутствующего, и, следовательно, лишен стипендии в размере 500 руб. Причиной моего опоздания стали автоматизированные двери поезда в метро, в связи с которыми полы моей верхней одежды (пальто демисезонное, фабрика «Красная швея») были прещемлены. В результате того, что двери не открывались с необходимой для вытаскивания пальто стороны я вынужден был проехать мимо нужной мне станции метро. Виновником произошедшего прошу считать работников метрополитена, не починивших кнопку, по которой я пытался попросить машиниста открыть мне двери, а также неизвестного мне гражданина в кожаной куртке, насильно впихнувшего меня в вагон, а пальто мое и не подумавши впихнуть. Чаю, что мне возвратят положенную стипендию. Спасибо большое за понимание.

Студентов П. Т.

3.3. Письменные жанры речи учителя

Научный, официально-деловой, публицистический стиль и стиль художественной литературы называют книжными. Для книжных стилей письменная форма речи является первичной. Для разговорного стиля первичной является устная речь. Именно поэтому в письменных жанрах разговорного стиля (дневниковые записи, личные письма, поздравительные письма и т. д.) иногда проявляются черты книжного стиля.

! Объясните, какие черты книжного стиля можно наблюдать в дневниковых записях Л. Н. Толстого:

Первые записи 1847: «Во мне начинает проявляться страсть к наукам; хотя из страстей человека эта есть благороднейшая, но не менее того я никогда не предамся ей односторонне, т. е. совершенно убив чувство и не занимаясь приложением, единственно стремясь к образованию ума и наполнению памяти. Односторонность есть главная причина несчастий человека».

Какие же письменные жанры преобладают в речи учителя? Представим основные письменные педагогические жанры в виде таблицы.

Основные жанры письменной речи учителя

Сфера общения учителя	Основная коммуникативная цель	Письменные жанры	Особенности письменных жанров данной сферы общения
обиходно-деловая	общение (поделиться своими впечатлениями; поразмышлять наедине с самим собой; обеспечить себе дружеское участие и т. д.)	дневниковые записи; личные письма; записки личного содержания и др.	непринужденность, естественность изложения; наличие индивидуальной авторской оценки предмета речи; диалог с видимым или воображаемым собеседником

официально-деловая	документальное оформление разных актов общественной жизни и деловых отношений между коммуникантами; информирование участников делового общения	приказ; инструкция; заявление; расписка; отчет; характеристика ученика и др.	официальный характер отношений адресата и адресанта; отсутствие личностной окраски; точность изложения
научная	накопление информации и ее передача с целью научения	лекция; статья; конспект; реферат; педагогическая рецензия; очерк и др.	логическая последовательность изложения; упорядоченная система связей между частями высказывания; стремление авторов к точности, сжатости, однозначности выражения при сохранении насыщенности содержания
публицистическая	формирование у читателя определенного отношения к отдельным событиям и фактам	информационная заметка; репортаж; интервью; статья; очерк; педагогическое эссе и др.	повышенная авторская модальность текста; обращение к читателю и приглашение к соразмыслению

Как показывает практика, если вне профессиональной деятельности учитель, как правило, создает многочисленные письменные тексты самых разных жанров (заявление и доверенность, публицистическая и научная статья, даже рассказ или стихотворение), то в непосредственной педагогической деятельности доля письменных текстов в речевой деятельности учителя невелика.

Возникает своеобразный парадокс: ставя перед школьниками задачу создания письменных текстов (это и сочинения, и изложения, и конспекты, и рефераты, и ответы на вопросы и мн. др.), учителя практически не предъявляют школьникам собственных образцов письменных текстов. Поэтому так велико внимание к тексту, вышедшему из-под пера учителя. Не случайно многие выпускники школы хранят дневники с учительскими перлами.

1. Как вы полагаете, почему некоторые жанры (очерк, статья, рецензия) встречаются в разных стилях?

2. Существуют ли различия между научно-популярным и газетным очерком? В чем они проявляются?

• Педагогическая задача

Представьте, что один из литературных героев — Митрофанушка, Петруша Гринев, Николенька Иртенъев, Том Соьер, Алиса (из Страны чудес), Гарри Поттер или любой другой (по вашему выбору) — ваш ученик. Расскажите о нем письменно, выбрав один из предложенных жанров:

- характеристика-рекомендация;
- благодарность (или замечание) в дневнике;
- рецензия на его сочинение или другую письменную работу;
- заметка в газете (или стенгазете);
- очерк (рассказ).

Глава 4

Слышать. Слушать. Понимать

? Подумаем. Поразмышляем

Как вы понимаете слова: «Два уха и один язык нам даны для того, чтобы больше слушать и меньше говорить».

Зенон из Китиона

4.1. Слушание как вид речевой деятельности

В период царствования Петра I по его указанию было подготовлено своеобразное пособие для обучения молодых дворян светскому поведению «Юности честное зерцало...» Среди многих правил, относящихся к общению, мы находим такие, которые касаются умения слушать: «Природа устроила нам только один рот, или уста, а уши даны два, тем показуя, что охотнее надлежит слушать, нежели говорить, сему и древние детей своих обучали». Так уже у семи древних мудрецов, которые славились не только своей мудростью, но и лаконичным краткословием, мы находим следующие советы: «Слушай побольше» (Биант); «Будь любослух, а не многослов. Будь сдержан на язык» (Клеобул); «Не допускай, чтобы язык забежал вперед ума» (Хилон). Древнегреческий мыслитель Плутарх посвятил умению слушать два трактата: «О слушании» и «О болтливости». Говоря о значимости для молодого человека умения слушать, Плутарх пишет: «... мы видим, что многие и в том ошибаются, что говорить стараются учиться, не приобучив себя к слушанию прежде; и думают, что говорить есть наука, и требует размышления, слушать же полезно, каким бы то ни было образом. Но упражняющиеся в игре мячом и бросать и принимать мяч учатся вместе: в употреблении же речи первое есть принимать хорошо, нежели выпускать».

Действительно, уметь слушать в нашей жизни не менее важно, чем говорить: примерно 25% всей информации об окружающем мире человек получает в устной форме. Исследования показывают, что умением выслушать собеседника спокойно и

целенаправленно вникнуть в сущность того, что говорится, обладают не более 10% людей.

Люди слушают что-либо с разной целью: для получения новой информации (слушание лекции, доклада, информации по радио и телевидению и т. д.); для получения эмоциональной, эстетической информации (слушание стихов, художественных прозаических отрывков и т. д.).

Умение слушать — одно из самых сложных коммуникативных умений. Что же здесь особенного — уметь слушать? Ведь все люди, обладающие нормальным слухом, слышат друг друга, разговаривают, общаются. Однако слышать и слушать не совсем одно и то же. Слышать — значит физически воспринимать звук, а слушать — это значит сосредоточиться на том, что говорится, понимать говорящего. Слушание — это смысловое восприятие звучащей как говоримой, так и озвученной письменной речи.

Слушание сопутствует человеку с самых первых лет его становления. Именно благодаря слушанию ребенок, подражая взрослым, усваивает и механизмы порождения речи. Умение слушать необходимо, чтобы состоялось общение, поскольку, как сказал некий философ: «Правду могут высказать двое — один говорит, другой — слушает». По данным психологии, на все виды речевой коммуникации средний человек тратит 70% времени своего бодрствования. Это время в свою очередь распределяется следующим образом: 30% — говорение, 45% — слушание, 16% — чтение, 9% — письмо. Хорошее слушание обеспечивает результативность, эффективность других видов деятельности — говорения, чтения вслух. Как показали исследования, специальное обучение слушанию благотворно влияет на развитие речевого слуха, речевой памяти, усвоение норм произношения и правописания.

Рассмотрим основные особенности слушания как вида речевой деятельности.

Слушание предполагает как *непосредственное взаимодействие* участников общения — говорящего и слушающего — так и *опосредованное их взаимодействие*, если на слух воспринимается речь, звучащая на радио, магнитной пленке и т. д.

Очевидно, что слушание в условиях непосредственного общения отличается от слушания, которое носит опосредованный характер. Так, в процессе непосредственного взаимодействия и говорящий и слушающий получают возможность использовать *средства невербального общения* (мимику, жесты, телодвижения), которые помогают более результативно решать задачи, стоящие перед каждым из участников коммуникации.

Кроме того, на характер и процесс слушания значительное влияние оказывают такие факторы, как *количество участников общения* (один — один; один — много; много — много и т. п.), *особенности их социального положения* (директор школы — молодой учитель; учитель — ученик и т. п.), *психологические особенности общающихся*, в учебном процессе — *подготовленность к восприятию материала, владение опорными знаниями, приемами восприятия и переработки информации*.

Задумывались ли вы над тем, *когда и как вы взаимодействуете с участниками общения в процессе слушания?* Постарайтесь ответить на этот вопрос.

В основе слушания лежит активный мыслительный процесс: слушающий одновременно *воспринимает* звучащий текст и производит *смысловую обработку*. Результатом слушания, т. е. смысловой обработки воспринятого текста, является *понимание* услышанного.

Понять воспринятый на слух текст — это значит *установить и раскрыть связи и отношения между фактами, явлениями, событиями, о которых идет речь в тексте*.

Высшая ступень понимания проявляется в способности слушающего осознать основной смысл звучащего текста, понять и сформулировать его главную мысль, проникнуть в авторский замысел, в способности свободно (своими словами) изложить понятое.

Не все тексты, воспринимаемые на слух, одинаково сложны для понимания. Большое количество речевых ситуаций обеспечивается несложными текстами, коммуникативное намерение их авторов познается легко, без особого труда. Когда ученик на уроке слышит фразы «Достаньте тетради», «Какое сегодня число?», «Тема сегодняшнего урока...», он сразу соответствующе-

щим образом реагирует на них, так как их смысл давно осознан. Но представим себе этих же самых учащихся, слушающих объяснение учителя на уроке, доклад или сообщение одноклассника, лекцию в музее, диалоги и монологи героев драматургических произведений в театре. Совершенно очевидно, что в данном случае перед ними стоят сложные мыслительные задачи и не каждый из них сможет достигнуть достаточно высокого уровня понимания услышанного. Следовательно, результат осмысления услышанного может быть как положительным (понимание), так и отрицательным (непонимание).

Как и любая деятельность, слушание начинается с осознания мотивов, целей и задач предстоящей работы, к которой нас побуждают жизненные обстоятельства, особенности общения.

Этот этап слушания называется **побудительно-мотивационным** (осознание того, что побуждает нас к слушанию, каковы мотивы, лежащие в основе предстоящей речевой деятельности).

Мы *ориентируемся* в ситуации общения, *намечаем программу* реализации осознанного коммуникативного намерения.

Исходя из этого, некоторые исследователи называют данный этап речевой деятельности **ориентировочным**.

Далее начинается сам процесс слушания, т. е. восприятие текста, его осмысление и понимание (осознание смысла).

На этом этапе слушающий одновременно анализирует воспринимаемое (устанавливает смысловые связи и отношения между звеньями текста) и, синтезируя, обобщая полученные результаты, постигает смысл восприятия.

Этот этап слушания называется **аналитико-синтетическим**.

И, наконец, на третьем этапе слушания, когда завершается прием информации, слушатель может еще раз осмыслить воспринятое, скорректировать свои выводы, отреагировать действиями на услышанное, осознать степень своего понимания проанализированного высказывания.

Таким образом, последний этап слушания реализует **исполнительную** (реакция на высказывание) и **контрольную фазы** речевой деятельности.

Проанализируйте данную ниже схему, дайте ей название, дополните ее необходимыми наименованиями.

I. Надо слушать, так как... чтобы...

II. Слушаю: анализирую, связываю, обобщаю, синтезирую...

III. Прослушал: оценил (понял — не понял; узнал — не узнал; понравилось — не понравилось); отреагировал (ответил, сделал)

Какие психофизиологические механизмы обеспечивают результативность слушания?

Во-первых, процесс слушания невозможен без действия **механизма слуховой памяти**, с помощью которой слушающий удерживает в сознании воспринятые отрезки речи. Работа слуховой памяти позволяет воспринимать речь *крупными блоками*, а не отдельными словами (и тем более звуками и звукосочетаниями). Психологи установили: чем более крупными блоками человек воспринимает звучащую речь, тем успешнее идет переработка заключенной в ней информации. Удерживая в памяти воспринятые крупными блоками отрезки речи, слушающий постигает и осознает смысловые и логические связи между частями текста.

Во-вторых, в процессе слушания человек предвидит будущее развитие событий в анализируемом на слух тексте, прогнозирует содержание высказывания, *предвидит* появление отдельных слов во фразе, предугадывает смысл определенной части прослушиваемого текста.

Механизм прогнозирования (антиципации) формируется в процессе прогнозирования всех видов речевой деятельности. Убедиться в том, что он действует, можно очень легко. Так, если вы услышите начало фраз типа «Чем дальше вы удалялись от дома...», «Если будет холодно...», то вы мысленно прогнозируете ее продолжение, причем ни у кого не вызовет сомнения то, что далее последуют слова «тем» (первая фраза) и «то» (вторая фраза).

Прогнозируя содержание высказывания, слушающий стремится предвосхитить его идею, выявить замысел автора.

Таким образом, способность предугадывать, способность к смысловой догадке возможна только в том случае, если слушающий в процессе восприятия высказывания активно мыслит.

В-третьих, в процессе восприятия звучащего текста слушающий должен *выделять смысловые опорные пункты*, что углубляет понимание услышанного и облегчает запоминание материалов. Смысловой опорный пункт формируется в процессе сжатия содержания прослушанного отрезка речи, выделения в нем центрального понятия, на базе которого формулируется (осознается) смысл сказанного и осуществляется дальнейшее восприятие и переработка информации.

Механизм выделения смысловых опорных пунктов связывается с «улавливанием» (выявлением) *ключевых слов*, несущих основную смысловую нагрузку, обозначающих тему высказывания, с комбинированием из них *смысловых рядов*, которые помогают в сжатом виде понять содержание услышанного, осознать перспективу развития мысли автора, *сформулировать* на основе смысловых рядов в удобном для слушающего виде *основную мысль (идею)* высказывания.

Действие психофизиологических механизмов обеспечивает достижение цели слушания — осознание основной мысли высказывания, понимание авторского замысла, глубокое проникновение в содержание услышанного.

Психофизиологические механизмы необходимо развивать. Этому способствуют специальные упражнения, формирующие такие умения, как:

— умение сосредоточить внимание на содержании высказывания или на отдельных вопросах этого содержания;

— умение выделять ключевые слова текста и смысловые сцепления ключевых слов;

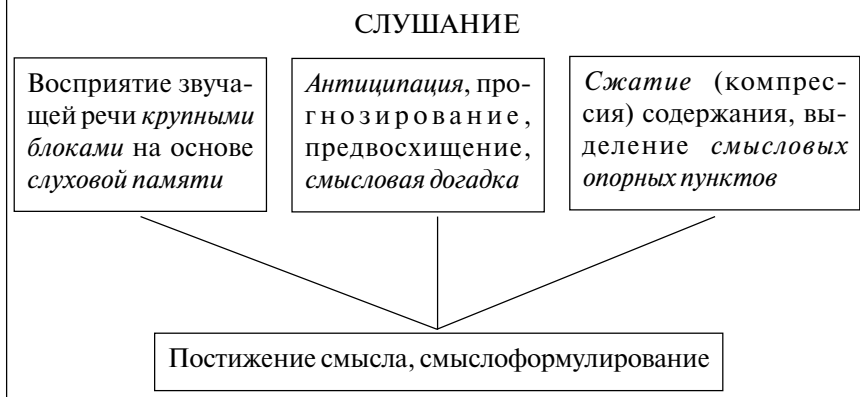
— умение отличать существенное от несущественного, основную и детализирующую информацию;

— умение удерживать в памяти большое количество фактов (деталей);

— умение догадываться о содержании высказывания по заголовку, о строении фразы по началу (по структуре), о значении слова по контексту и т. п.;

— умение делать промежуточный и окончательный выводы в процессе осмысления услышанного.

??? Прокомментируйте данную ниже схему. Озаглавьте ее.



4.2. Функции слушания

Люди слушают, чтобы:

— расширить свои представления и знания об окружающем мире. Именно этим обусловлено слушание лекций, докладов, объяснений преподавателя в институте, звучащей информации теле-, радиопередач и т. п. В данном случае мы прибегаем к слушанию, чтобы *узнать, познать, получить информацию*. В этом проявляется **познавательная функция** слушания;

— получить знания о способах деятельности, о том, что следует предпринять в той или иной жизненной ситуации. С этой целью человек слушает инструкции, советы, замечания в процессе овладения какой-либо деятельностью и регулирует свои действия. Другими словами, люди слушают для того, чтобы *научиться что-либо делать, чтобы отрегулировать свои действия и поступки, сформировать необходимые умения*. Таким образом реализуется **регулятивная функция** слушания;

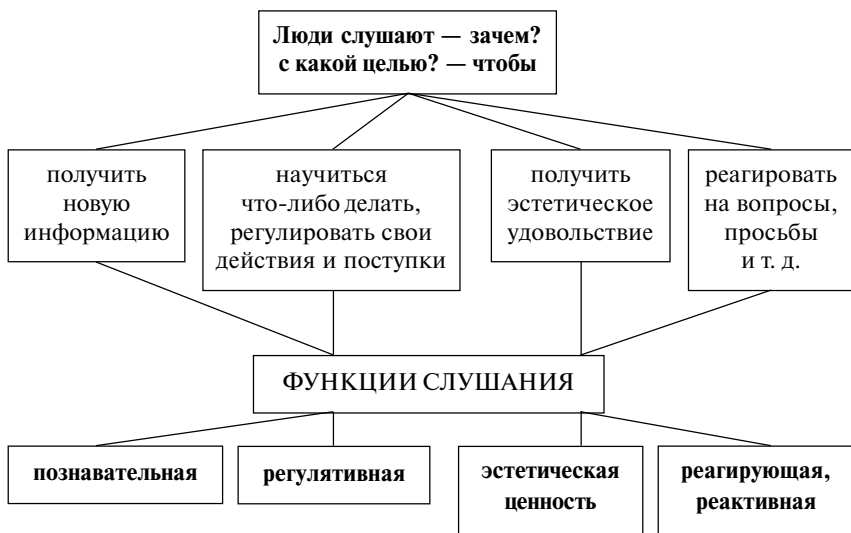
— получить наслаждение, удовлетворить свои эстетические запросы. С этой целью люди слушают стихи, прозу, публицистику в исполнении мастеров слова, что позволяет нам приобщаться к миру искусства слова, осознавать его ценность и значение. В этом случае с помощью слушания люди *обогащают свой внутренний мир, развивают способность чувствовать прекрасное, наслаждаться им*. В данном случае слушание реализуется в **эстетической, ценностной функции**;

— ответить на вопросы, дать совет, высказать замечания (если к нам обращаются с подобными просьбами) и т. д. В данном случае понимание услышанного проявляется в каком-либо виде речевой деятельности или в совершении определенного действия (поступка).

Таким образом, люди слушают потому, что их к этому побуждают (порой против их воли, вопреки их желанию). Результатом такого слушания является *реакция* слушающего на слова собеседника, выраженная словесно или в форме какого-либо действия (поступка). Вероятно, в подобных ситуациях можно говорить о *реагирующей функции* слушающего.

Следовательно, слушание — процесс целенаправленный. Чем яснее осознаются цели слушания, которые реализуются человеком в конкретной ситуации общения, тем результативнее процесс слушания.

Представим сказанное в виде таблицы.



Приведите примеры из своей речевой практики, иллюстрирующие основные положения о функциях слушания.

Какие функции слушания реализуются в деятельности учителя и школьников?

Учитель слушает на уроке, чтобы:

— узнать, как, в какой степени школьники осознали и усвоили информацию (о фактах, событиях, явлениях, о способах деятельности), полученную ими в процессе освоения учебного материала. Следовательно, слушание в познавательной функции в ситуации урока позволяет учителю получить педагогически значимую информацию;

— установить, правильно ли ученик выполняет задания практического характера (решает задачи, анализирует факты языка и т. п.), если требуется прокомментировать действия, выводы, обобщения. Слушание в этой ситуации позволяет учителю определить, как формируются у школьника те или иные умения, насколько осознанно он овладевает ими, какие ошибки и почему допускает в ходе работы. Слушание, таким образом, обеспечивает управление практической деятельностью школьников на уроке;

— ответить на вопросы, возникающие у школьников в ходе решения определенных учебных задач, при чтении учебной и художественной литературы, в процессе осознания фактов и явлений окружающей их жизни.

Следовательно, слушание в профессиональной деятельности учителя (в ситуации урока) реализуется прежде всего в познавательной (слушаю, чтобы узнать) и реактивной (слушаю, потому что меня спрашивают) функциях. Регулятивная функция слушания (слушаю, чтобы уметь) трансформируется в управленческую (слушаю, чтобы научить).

Ученик в ситуации урока реализует все названные выше функции слушания. Он **слушает, чтобы узнать** (познавательная функция), чтобы **научиться что-либо делать** (регулятивная функция), чтобы **получить эстетическое удовольствие**, если такая задача ставится в процессе обучения, например, на уроках литературы (эстетическая, ценностная функция). И, наконец, ученик слушает, **когда его к этому побуждает учитель в ходе опроса, в ситуации, отражающей особенности его поведения на уроке и т. п.** (реактивная функция).

4.3. Профессиональное педагогическое слушание

Профессиональное слушание учителя — более сложное умение, чем слушание представителей других речевых профессий, где оно также играет важную роль. Сложно слушать врачу, чтобы поставить правильный диагноз, но врач с пациентом общаются один на один, а учитель чаще бывает в ситуации «один — много». Надо уметь слушать юристу, чтобы не ошибиться в решении правовых вопросов, но адвокат, прокурор слушают всякий раз новую информацию, а учитель в не раз слышанном должен найти новое (что знает ученик? как он воспринимает то, о чем говорит?). Трудно слушать журналисту, берущему интервью у кого-либо в прямом эфире, когда он знает, что этот диалог слушают миллионы людей; учитель находится в камерной обстановке класса, но, слушая, он также не имеет права ошибиться, неправильно истолковать сказанное учеником...

Профессионально педагогическое слушание — это такое умение слушать, которое в полной мере способствует эффективному общению учителя с учащимися в различных коммуникативных ситуациях (при фронтальном опросе, при слушании ответа учащегося с целью оценивания этого ответа, при слушании в ситуации общения с классом, с учеником, вне урока и т. п.).

Выделяются следующие **особенности профессионального педагогического слушания**:

1. Учитель слушает одного ученика, одновременно слушая весь класс (слышит рабочий и выделяет нерабочий шум, воспринимает реплики учащихся с места, наблюдает за тем, слушают ли говорящего другие ученики и т. п., то есть одновременно со слушанием осуществляет другие виды деятельности: наблюдение, анализ ситуации в классе).

2. Коммуникативные намерения во время слушания разнообразны: услышать, понять, выяснить основную мысль высказывания, отметить детали и т. п. (коммуникативно-познавательные задачи); оценить сообщение, выяснить истинность/ложность информации, понять эмоциональное состояние ученика и т. п. (коммуникативно-оценочные задачи). Слушая, учитель выполняет сразу несколько коммуникативных намерений.

3. Во время дискуссионного диалога в классе учитель инициатор, а нередко коммуникативный лидер общения, а значит, он должен слышать всех высказывающихся учеников (порой говорящих одновременно); обращать внимание класса на самые ценные суждения, направляющие диалог в нужное русло или придающие разговору особую остроту; вести дискуссию так, чтобы она была содержательной, последовательной, чтобы участвующие в споре неизбежно пришли к логическому концу — общему выводу — или поставили новые вопросы.

4. Результатом педагогического слушания, кроме понимания сообщения, обязательно должно быть ответное действие, в том числе и говорение. Учитель чаще всего не может «отмолчаться» в ответ на высказывания учеников, он их оценивает, исправляет при необходимости, делает вывод или предлагает кому-то сделать его.

5. Слушание — активный процесс, трудная работа. Учитель-профессионал одинаково внимательно слушает своих подопечных и на первом уроке, и в конце рабочего дня.

Специфика профессионального педагогического слушания заключается в том, что существует ряд чисто **профессиональных трудностей слушания**:

1. Необходимость оценивания ответов учащихся с разных точек зрения (в соответствии с нормами оценки устных ответов учащихся). Во время сообщений учащихся учитель должен: понять суждения учащегося, выяснить, как глубоко он знает отвечающий материал; оценить ответ с точки зрения научности, логичности, последовательности, композиционного построения, наличия тезисов, аргументов, выводов; выявить ценность сообщения, заметить речевые и фактические ошибки; обратить внимание на особенности устной речи говорящего и т. п.

2. Обязательность полного владения нормами литературного языка. Нередко бывает, что учитель не слышит в речи учеников нарушений норм литературного языка, а исходя из положения о том, что соблюдение норм языка в речи учитель должен контролировать постоянно, он обязан отреагировать на любое отступление от норм. Однако в жизни мы часто наблюдаем иное. Здесь возможны следующие объяснения. Во-первых,

иногда учитель замечает отступление от нормы, но не желает прерывать высказывание ученика, а потом по каким-то причинам не возвращается к замеченным ошибкам и недочетам. Во-вторых, бывают случаи, когда учитель не замечает нарушений норм, так как сам ими не владеет. В-третьих, учитель может сам владеть нормами, но не слышать их нарушения в речи учеников.

3. Необходимость свободного владения материалом предмета. В процессе общения на уроке бывают случаи, когда учитель, не имеющий достаточного профессионального опыта, не реагирует на фактические ошибки в сообщениях учащихся, что в идеале тоже недопустимо. Здесь также возможно предположить три причины: учитель сам не знает правильного ответа; учитель заметил неточность или ошибку, но не посчитал нужным исправить ее в ходе ответа (а потом забыл или отвлекся); учитель не услышал фактической ошибки.

4. Необходимость постоянной готовности доброжелательно воспринимать нестандартную информацию, оригинальные мысли в высказываниях учеников. Во время слушания учитель должен выполнять и другие задачи: контролировать действия класса, следить за дисциплиной, обдумывать дальнейший ход урока. Иногда это лишает учителя возможности вовремя прореагировать на «находки», оригинальный ход мыслей отвечающего ученика.

5. Необходимость сопереживания, способность к эмоциональному восприятию высказываний учащихся. Привычная обстановка урока, присутствие каждодневных учительских забот нередко не дают учителю «услышать настроение» в сообщениях учеников, собственное отношение ученика к тому, о чем он говорит, личностное восприятие проблем.

Эти и другие трудности провоцируют типичные *ошибки в слушании учителя*:

1. Замена первоначально сформулированной учителем коммуникативной задачи.

2. Ошибки невербального поведения учителя при слушании. Это неправильный выбор позы во время слушания (вместо позы «Я весь внимание» учитель может выбрать позу «Я занят дру-

гим делом»), неправильный выбор дистанции по отношению к говорящему ученику и классу, отсутствие визуального контакта, неумение метакоммуникативными сигналами поддерживать говорящего, не работающие на слушание жесты и мимика учителя и т. п.

4.4. Виды профессионального педагогического слушания

Если существуют различные функции профессионального педагогического слушания, если реализуются различные установки на смысловое восприятие текста, если слушание протекает в различных условиях и при различных обстоятельствах, то, очевидно, существуют и различные виды профессионального педагогического слушания. Так, виды слушания определяются в зависимости:

- а) от типа установки на смысловое восприятие текста;
- б) от источника (теле-, радиопередачи, магнитофонные записи и т. д.);
- в) от того, видим ли мы говорящего или нет;
- г) слушаем ли мы одного или нескольких говорящих и т. д.

Рассмотрим, например, какие виды профессионального педагогического слушания выделяются *в зависимости от типа установки на смысловое восприятие текста*.

Приступая к слушанию, учитель должен получить (или сформулировать сам) установку на то, *в каком объеме и в каком направлении* следует вести смысловую обработку текста в процессе его восприятия. Установка на смысловое восприятие текста определяется ситуацией общения, целями и задачами той деятельности, в рамках которой осуществляется слушание. Так, в ряде случаев учителю достаточно определить (более или менее развернуто), о чем шла речь в высказывании, какова его тема, какие вопросы в нем освещаются, т. е. *воспринять текст в целом*. Это *глобальное слушание*. Установку на глобальное слушание обеспечивают, в частности, такие задания (вопросы) учителя, предваряющие восприятие текста учащимися: Определите тему текста (о чем говорится в тексте?), жанр текста; Что доказывается в тексте? О каких событиях рассказывается в тексте? Какое настроение создает автор своим произведением?

Какие эпизоды рассказа вызывают смех (улыбку)? и т. п. Глобальное восприятие звучащего текста обеспечивает общее знакомство с его содержанием, создает базу для более глубокого анализа текста (если это необходимо по каким-либо причинам).

Основные профессионально значимые аудитивные умения учителя при глобальном слушании:

- умение схватывать смысл сказанного учеником в его монологическом ответе (сообщении, докладе);
- умение схватывать смысл сказанного учеником в ситуации диалога (беседе, фронтальном опросе, дискуссии и т. п.);
- умение сжато формулировать содержание и смысл прослушанного монологического высказывания ученика;
- умение сжато формулировать содержание и смысл услышанного в диалоге;
- умение давать установки на глобальное восприятие звучащего текста;
- умение устанавливать, проверять и оценивать уровень глобального восприятия учениками звучащего текста.

Глобальное слушание, направленное на полный охват содержания прослушанного и многоуровневое понимание аудиосообщения, в «чистом» виде в профессиональной деятельности учителя встречается редко, чаще всего это ситуации вне общения с учащимися (слушание теле-, радиопередач, лекций и т. д.).

Однако очень часто слушающий получает установку (или сам ставит перед собой подобную задачу) на более глубокое проникновение в содержание текста, на полный и всесторонний его анализ, на осознание роли всех его компонентов, деталей. Такая установка формулируется в том случае, если слушающему необходимо будет подробно *пересказать* текст (письменно или устно), *воспроизвести* определения понятий, *запомнить* суть и последовательность выполнения каких-либо действий, *возразить* оппоненту во время диспута или дискуссии и т. п. Получив подобную установку, слушающий реализует **детальное слушание**, которое предполагает осознание если не всех, то, безусловно, самых главных смысловых блоков текста. Детальное слушание делится на **конструктивное** (направленное на вычленение главной и дополнительной информации,

установление их взаимосвязи и последовательности изложения) и *избирательное* (направленное на вычленение определенного круга интересующей слушателя информации).

При установке на вычленение небольшого круга интересующей учителя информации «работает» *избирательное слушание*. Такое слушание необходимо учителю при прослушивании текстов с высокой степенью информативности (слушание докладов коллег с целью выявления незнакомых учителю сведений; слушание на производственных совещаниях); при большом объеме ответа учащегося на конкретный вопрос. Кроме того, опытный учитель из рабочего шума всегда выделяет шум, не относящийся к уроку. Это также свидетельствует о наличии у учителя умений избирательного слушания.

Основные профессионально значимые аудитивные умения учителя при избирательном слушании:

— умение соотносить содержание устного высказывания ученика с поставленной коммуникативной задачей;

— умение «реконструировать» (устанавливать) знания учащегося по деталям его сообщения, особенно если оно сбивчиво, непоследовательно;

— умение давать школьникам установки на избирательное восприятие звучащего текста;

— умение устанавливать, проверять и оценивать уровень избирательного восприятия учениками звучащего текста.

Конструктивное слушание, направленное на вычленение главной информации и установление последовательности основных положений в аудисообщении, имеет место тогда, когда речь говорящего не всегда логична, последовательна (при слушании «слабых» ответов учащихся, во время фронтальной беседы и т. д.).

Основные профессионально значимые аудитивные умения учителя при конструктивном слушании:

— умение в ситуации диалога (полилога) услышать высказывания или их части, необходимые для дальнейшего ведения беседы, для вывода, принятия решения;

— умение в ситуации подробного изложения (пересказа текста), ответа по предмету (т. е. в ситуации монолога ученика)

воспринимать соответствие исходному тексту и коммуникативной задаче;

— умение резюмировать сказанное учеником/учениками в ситуации, когда речь говорящего/говорящих была непоследовательной, нелогичной, или требовала наличия коммуникативного лидера (дискуссия);

— умение давать школьникам установки на конструктивное восприятие звучащего текста;

— умение устанавливать, проверять и оценивать уровень конструктивного восприятия учениками звучащего текста.

Если учителю при слушании необходимо выяснить истинность/ложность суждения, выявить ценность информации, в коммуникативную работу включается **критическое слушание**. Учителю критическое слушание необходимо, например, при прослушивании ответа учащегося с установкой на оценивание; при слушании устных сочинений-рассуждений; при обсуждении проблемных вопросов; во время бесед на отвлеченные темы, когда часть информации лежит как бы между строк. Установка на критическое слушание реализуется, например, в следующих заданиях учителя, предваряющих восприятие текста:

— пересказывая текст, дополните его, определив свою точку зрения на...

— слушая ответ Н., оцените его;

— прослушайте точку зрения С. на... согласитесь с ней или возразите С.

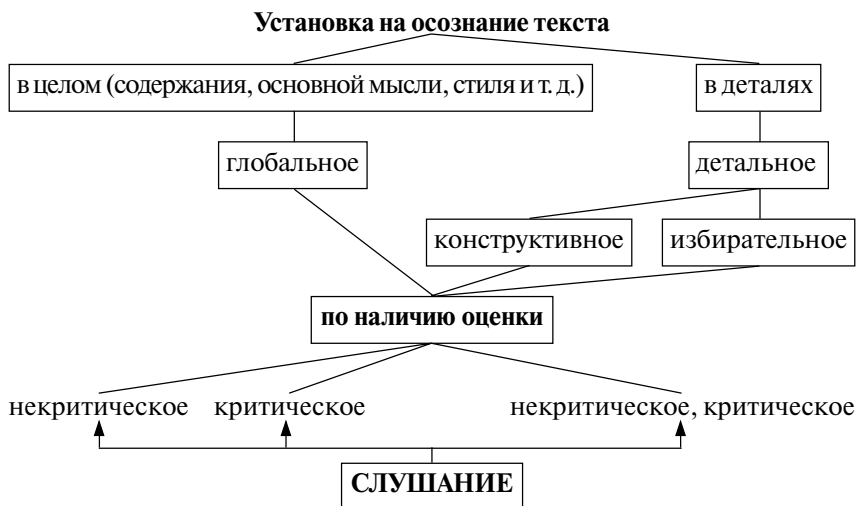
Основные профессионально значимые аудитивные умения учителя при критическом слушании:

— умение объективно оценивать устные высказывания учащихся (ответы, доклады, реплики), а это требует: а) непредвзятого отношения к говорящему и его сообщению; б) способности услышать то, что стоит за словами ученика, понять его эмоциональное состояние; в) способности стать на точку зрения говорящего, не оказывать на него давления в ситуации проведения дискуссии;

— умение давать установки на критическое восприятие звучащего текста;

— умение устанавливать, проверять и оценивать уровень критического восприятия учениками звучащего текста.

Сказанное дает основание утверждать, что профессиональное педагогическое слушание предполагает различное восприятие текста — в зависимости от характера установки, которая определяет конкретные задачи слушания в реальной речевой ситуации.



4.5. Способы и приемы профессионального педагогического слушания

Существует два способа профессионального педагогического слушания: **нерефлексивное** и **рефлексивное**. Они используются при различных видах слушания, т. е. находятся как бы внутри каждого вида слушания. Каждый способ имеет свои приемы.

Нерефлексивное слушание — это слушание без анализа (рефлексии), дающее возможность ученику высказаться. Оно состоит в умении учителя внимательно молчать. Здесь важны оба слова. Молчать — так как ученику хочется, чтобы его услышали, и меньше всего интересуют наши замечания; внимательно — иначе он обидится и общение прервется или превратится в конфликт.

Нерефлексивное слушание может осуществляться приемами *минимизации ответов (невмешательства) и внимательного молчания*. Нейтральные, по существу малозначащие фразы типа «Да!», «Это как так?», «Понимаю Вас...», «Это интересно. Продолжайте» представляют собой те «минимальные» и простейшие ответы, которые помогают выразить одобрение, интерес и понимание.

В случаях, когда слушающий не прерывает речь говорящего фразами, его молчание должно быть значащим (молчание понимания, внимательное молчание), иначе оно (молчание. — Л. Т.) может быть истолковано как невнимательность и равнодушие слушающего к собеседнику. Соответствующее невербальное поведение или метакоммуникативные сигналы поддержания речевого контакта убедят говорящего в том, что его речь внимательно слушают, его проблемы пытаются понять.

Рассмотрим ситуации, предполагающие использование нерефлексивного слушания применительно к педагогическому общению.

1. Ученик горит желанием высказать свое отношение к чему-либо или выразить свою точку зрения. Чтобы понять эту точку зрения, учитель может использовать нейтральные реплики, помогающие говорящему в самовыражении. Метакоммуникативные сигналы поддержания речевого контакта сыграют в подобных ситуациях положительную роль. Слушая «нерефлексивно», учитель может понять, что стоит за словами ученика. В таких случаях учителю-слушателю необходимо точное понимание эмоционального состояния ученика, иначе можно прийти к ложным выводам или не ответить на вопросы, интересующие ученика.

2. Ученик хочет обсудить наболевшие вопросы. В данной ситуации полезно «внимательное молчание», особенно в тот момент, когда ученик высказывает свое отношение к предмету разговора. Ученики иногда испытывают потребность в выражении сдерживаемых чувств, в «объяснении» как бы самому себе тех или иных выводов, принятых решений. Невербальное слушание учителя поможет ученику высказать все, что его волнует, внимательное отношение к проблемам ученика поможет вместе найти то или иное решение.

3. Ученик испытывает трудности в выражении своих забот и проблем. В этом случае нерефлексивное слушание позволяет ми-

нимально вмешиваться в разговор, тем самым облегчая самовыражение говорящего. В таких случаях для поддержания речевого контакта актуальны полуоткрытые вопросы типа: «Вас что-то беспокоит?», «Вы чем-то опечалены?» Ненужное вмешательство в разговор и субъективные замечания закрывают путь к взаимопониманию.

4. Очень часто ученик, понимая, что учитель находится выше по своему положению, сдерживает свои эмоции. Учитель должен показать, что он интересуется учеником, хочет знать его мнение и чувства, т. е. должен быть «ориентирован» на ученика. Бывают ситуации, когда некоторые школьники — застенчивые и неуверенные в себе «раскрываются» при правильном подходе взрослого к общению, искренне говорят о своих чувствах, выражают свои эмоции. Причем это скорее происходит в ситуации «один—один», чем при групповом общении. Учителю, который хочет помочь ученику в выражении эмоций и чувств, помогают невербальные средства общения, например, прикосновение рукой, понимающий взгляд и т. д.

Когда нерефлексивного слушания недостаточно, следует перейти к другим приемам понимающего слушания. Рассмотрим конкретные приемы рефлексивного слушания, применяя их к коммуникативному взаимодействию учителя и ученика.

Рефлексивное слушание, или искусство слушать, задавая вопросы. Суть рефлексивного слушания заключается в *активном вмешательстве в речь говорящего*. Это помогает обеспечить правильное и точное понимание собеседниками друг друга.

Существует три основных приема рефлексивного слушания: выяснение, перефразирование, отражение чувств (эмпатия).

Выяснение — это обращение к ученику за уточнениями, чтобы получить дополнительные факты или уточнить смысл отдельных высказываний. С этой целью учитель говорит примерно так: «Пожалуйста, уточни это». Или, если необходимо понять позицию говорящего, учитель спрашивает, например: «В чем состоит проблема, как ты ее понимаешь?» Такие вопросы заставляют говорящего уточнить свое высказывание, и класс точнее поймет, о чем идет речь. И хотя нет готовых рецептов, которые следует применить для выяснения, могут быть полезными следующие ключевые фразы: «Не сформулируешь ли ты еще раз свою основную

мысль?»; «Боюсь, не все поняли, что ты имеешь в виду»; «Не приведешь ли ты нужные факты, примеры?»; «Не разъяснишь ли ты свое главное положение?»

Часто достаточно простого замечания, чтобы ученик понял, что выражает свои мысли неточно. Следует помнить, что эти замечания фокусируются на сообщении говорящего или на самом процессе общения, но не личности говорящего. Слушающий хочет заставить говорящего сделать что-то большее, общаться с ним более разумно и эффективно. А когда внимание собеседника обращают, например, на недостатки его поведения, он, как правило, уходит в защиту, что создает трудности в общении.

Ошибкой учителя были бы такие замечания: «Вы всегда говорите запутанно», «Вас невозможно понять». В таких случаях правильнее употреблять фразы типа: «Мы сегодня не можем понять друг друга», «Давайте обсудим это еще раз». Приведем пример подобного диалога.

Ученик. Стенгазета не получилась, и мы еще ее не вывешивали. Зря договаривались с водителем автобуса.

Учитель. Вы не скажете, при чем тут водитель автобуса?

Ученик. Он должен был повезти нас на экскурсию, но пришли только трое из всего класса.

Учитель. Уточните, что Вы хотите сказать. Это имеет связь со стенгазетой?

Ученик. Да, в стенгазете было объявление об экскурсии, но мы ее не повесили, и о поездке почти никто не знал.

Учитель. Это все, что Вас так разволновало?

Ученик. Нет, я еще очень огорчен тем, что в классе многие стали плохо относиться к своим обязанностям, и, кроме того, мне кажется, что мы стали меньше дружить...

Учитель задавал вопросы ученику до тех пор, пока не стал ясен смысл первоначального сообщения и пока не выяснилось, что же в самом деле глубоко волнует ученика.

Второй вид рефлексивного ответа — *перефразирование*. Перефразировать — значит сформулировать мысль иначе, в другой форме. Перефразирование можно начать следующими словами: «Другими словами, ты считаешь...», «Иначе сказать...» и др. Перефразируя ответы ребят, учитель выделяет главное то нарочито расчлененными фразами, то звуковым форсажем, то мелодраматическим шепо-

том, то выражением озабоченности, то обезоруживающей улыбкой. Воспринятое эмоционально лучше запоминается.

Примером использования приема перефразирования может быть следующий диалог между учителем и учеником.

Ученик. Алла Ивановна, на этой неделе мне пришлось провести классное собрание по планированию работы, быть ведущим в «Осеннем бале», заниматься вопросами получения учебников.

Учитель. Другими словами, Вы хотите сказать, что заняты общественной работой больше, чем другие одноклассники?

Ученик. Да, и это мешает мне хорошо готовиться к занятиям.

Разновидностью перефразирования является *резюмирование*. Учитель обобщает сказанное, подытоживает услышанное. Он (учитель) убеждается, что действительно точно воспринял сообщение или его часть. Этот прием применим в продолжительных беседах, т. е. там, где перефразирование и отражение чувств используются сравнительно редко. Резюмирующие высказывания помогают соединить фрагменты разговора в смысловое единство. Они дают слушающему уверенность в точном восприятии сообщения говорящего и одновременно помогают понять, насколько точно выражены мысли. Резюме следует формулировать своими словами, но типичными вступительными фразами могут быть следующие: «Таким образом, главное...»; «Итак, Вы предлагаете...»; «Ваша основная идея, как я понял, в том, что...»; «Если теперь подытожить сказанное Вами (сделать вывод), то...».

Резюмирование особенно уместно в ситуациях, возникающих при обсуждении различных разногласий, урегулировании конфликтов или в ситуациях, где необходимо решать какие-то проблемы. Оно также полезно при проведении дискуссий, во время которых длительное обсуждение какого-нибудь вопроса может чрезмерно осложниться или даже зайти в тупик. Без резюмирующих высказываний участники дискуссии могут потратить много времени, реагируя на поверхностные, отвлекающие реплики вместо обсуждения самой проблемы дискуссии. Резюмирование также полезно в конце разговора, если он касается различных вопросов или предусматривает какое-либо действие со стороны слушающего.

Приемы резюмирования часто используются в общении учителя и учащихся в различных ситуациях урока и во внеурочном

общении: во время дискуссии, при обсуждении каких-либо классных дел и т. п.

Резюмирование принципиально отличается от перефразирования, суть которого в повторении каждой мысли собеседника, но своими словами, что показывает ему нашу внимательность и понимание. При резюмировании из целой части разговора выделяется только главная мысль.

Родитель: Я давно хотел поговорить с Вами о моем сыне Викторе. Он раньше хорошо успевал по всем предметам, учился только на четверки и пятерки. Но потом заболел, целых четыре месяца не ходил в школу, у него было воспаление легких. А когда вернулся — все ушли вперед, уже стали изучать другой материал, но ведь ему же трудно успевать со всеми. Он старался, учился дома по несколько часов, но все равно не мог получить больше тройки. И теперь учителя считают его лентяем, который ничего не хочет делать. А он очень переживает, старается, но не получается...

Учитель: Таким образом, Вы хотите сказать, что трудности Виктора в учебе связаны с его прошлогодней болезнью, а не ленью, да?

Родитель: Именно так!

Если после такой тирады не сделать резюмирования, мы просто потонем в потоке речи собеседника.

Отражение чувств. Здесь акцент делается не на содержании сообщения, как при выяснении, перефразировании и резюмировании, а на эмоциональном состоянии ученика. Конечно, различие между чувствами и содержанием сообщения в определенном смысле относительно и его не всегда легко уловить. Однако это различие часто приобретает решающее значение.

Отражая чувства ученика, учитель показывает, что он понимает его состояние: «Мне кажется, что ты чувствуешь...»; «У меня такое ощущение, что ты чем-то...»; «Не чувствуешь ли ты себя несколько...» При этом желательно избегать категоричных формулировок типа: «Я уверен, что ты огорчен», — ведь чужая душа — потемки, и в чувствах ученика особенно легко ошибиться. Кроме того, такие категоричные утверждения о его чувствах вызывают у ученика даже раздражение: «Я сам не могу до конца разобраться, а он, видите ли, уверен!» В ответах следует учитывать и интенсив-

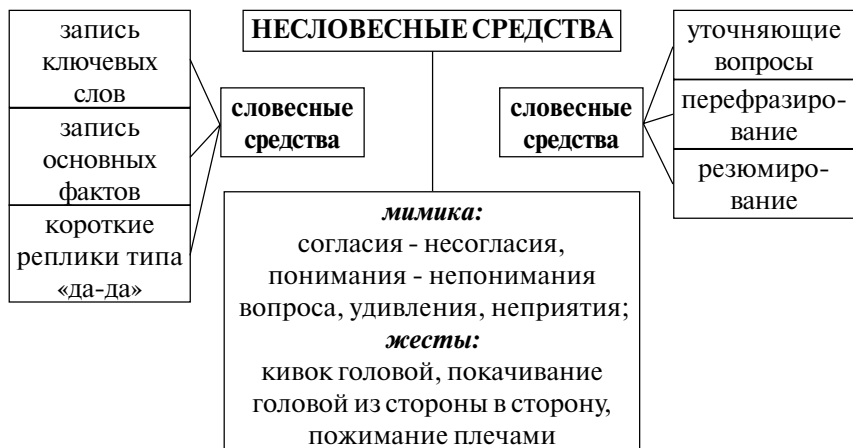
ность чувств ученика: «Ты несколько расстроен!» (совершенно, очень, страшно и т. п.).

Понять чувства ученика можно различными путями:

— следует обращать внимание на употребляемые им слова, отражающие чувства: «неприятный», «коварный», «убийственный», «неожиданный» и т. п.;

— многое можно понять по выражению лица, жестам, интонации ученика. Например, если он подсознательно сделал «стирающее» движение ладонью по лбу, значит, он чем-то расстроен и хочет отогнать неприятные мысли;

— необходимо как можно ярче представить, что вы сами чувствовали бы на месте говорящего в такой ситуации.



Использование рефлексивного и нерефлексивного способов слушания в повседневной жизни ценно и само по себе. Но они лишь средство для достижения главной цели общения — понимания ученика. Ведь для этого необходимо не только знать, что думает и переживает ученик (для чего и предназначены перечисленные способы и приемы слушания), но и почувствовать, насколько важно для него то, о чем он говорит, какое место занимает сказанное в его внутреннем мире.

Высший уровень развития умения слушать — *эмпатическое слушание*. *Эмпатия* — это сопереживание другому человеку. Видимо, точным переводом слова будет «вчувствование» — способность чувствовать то же, что и ученик, понимать его не «умом», а «сердцем». Такое «вчувствование» в проблему ученика открывает двери для откровенного разговора, показывает, как глубоко мы его понимаем, дает уверенность, что можно раскрыть самые тонкие движения своей души.

Эмпатическое слушание — скорее не самостоятельный прием, а цель, к которой нужно стремиться, закономерный венец понимающего слушания. Его суть не в овладении каким-то техническим правилом или даже множеством правил, а во внутреннем стремлении (установке) как можно глубже и полнее понимать ученика. Эмпатический ответ — не изоцированная техническая уловка, а результат способности к эмпатии, «чувствование» другого человека.

Большую помощь в обучении эмпатическому пониманию может оказать умение «читать» мимику, жесты, позы, взгляды, рукопожатия, походку собеседника.

Запомним высказывание американского психолога Карла Роджерса, одного из основателей гуманистической психологии: «Когда меня глубоко понимают и разделяют мои чувства, не проявляя при этом желания анализировать мое поведение или судить меня, это создает условия для самовыражения и становления как личности». Эти слова могут быть девизом понимающего слушания.

4.6. Условия эффективного педагогического слушания

Эффективность профессионального педагогического слушания зависит от разных условий. Эти условия могут быть представлены в виде следующей таблицы.

Ученик хорошо слушает, если он	Учителя хорошо слушают, если он
1) имеет положительные внутренние установки (одобрение, эмпатию)	1) говорит эмоционально, выразительно, увлеченно, искренно, без фальши
2) понимает язык невербального общения	2) владеет языком невербального общения (позы, жесты, пластика, взгляд, изменения высоты голоса и интонации и т. д.)
3) владеет различными способами и приемами слушания	3) умеет организовать слушание 4) пользуется авторитетом и любовью слушающих

Рассмотрим более подробно некоторые условия эффективного слушания.

Внутренняя установка. Имея положительную внутреннюю установку по отношению к какому-либо ученику, учитель откровенен и восприимчив. Но когда он (учитель — Л. Т.) настроен отрицательно, то бывает скрытен и неоправданно критичен, как бы ни старался слушать.

Положительная внутренняя установка — общая установка, которой должен придерживаться учитель повседневно в своих отношениях с учениками. Короче говоря, это *постоянная готовность учителя выслушать точку зрения своих учеников* и стремление учитывать ее в собственной деятельности.

Одобрение и эмпатия. Под *одобрением* понимается установка, выражающая положительное, благожелательное, доброжелательное отношение учителя к ученикам. Такое отношение приводит учителя в спокойное состояние, когда он может без затруднений выразить свою мысль и к тому же ощутить самоодобрение.

Эмпатия, или сопереживание, означает понимание учителем чувств своих учеников. Учитель переживает чувства других, как если бы они были его собственными. Это «как если бы» и является ключом к эмпатии. Эмпатия — чуткость к людям. Не случайно *один из основных принципов хорошего слушания звучит так: «Покажите говорящему, что вы его понимаете».*

Эффективность слушания зависит и от понимания учителем невербальных сигналов, исходящих от учащихся, поэтому другой важный *принцип хорошего слушания* психологи сформулировали следующим образом: *«Старайтесь сконцентрироваться на человеке, который говорит с Вами; обращайтесь внимание не только на слова, но и на звук голоса, мимику, жесты, позу и т. д.».*

Невербальный язык скажет учителю о том, что ученики думают о нем в действительности. Невербальное общение ценно также и тем, что оно, как правило, спонтанно и проявляется бессознательно. Поэтому учитель через мимику, жесты, интонацию и окраску голоса может убедиться в правильности того, что сказали ученики, или, как это иногда бывает, поставить сказанное под сомнение.

Один из приемов эффективного восприятия речи учащихся — умение учителя слушать «всем телом». Учитель как бы говорит: «Я весь — внимание», когда горит особым желанием услышать что-нибудь интересное. Он бессознательно принимает соответствующую позу: поворачивается лицом к говорящему, устанавливает с ним визуальный контакт, иными словами, внимает ему. Такое слушание «всем телом» выражает не только готовность учителя слушать, физическое внимание, но и помогает процессу слушания и восприятия. Учитель принимает эту позу безотчетно. Но этим приемом ему следует пользоваться сознательно в своей профессиональной деятельности, поскольку осознанное умение быть внимательным — эффективное средство повышения восприятия речи ученика.

Обратите внимание и на *такой принцип хорошего слушания: «Не давайте оценок, не давайте советов».* Психологи утверждают, что оценки и советы учителя, даже когда они даются из самых лучших побуждений, обычно ограничивают свободу высказываний учащихся. А это может снизить активность участ-

ников диалога, оказать давление на мнение учеников и в результате помешать эффективному обсуждению проблемы.

Будущим учителям полезно познакомиться также с основными правилами хорошего слушания. Они выработаны практикой общения людей друг с другом и описаны специалистами. Так, английский психолог Иствуд Атватер в книге «Я Вас слушаю...» дает следующие рекомендации, как надо и как не надо слушать:

— Не принимайте молчание за внимание. Если собеседник молчит, то это не означает, что он слушает. Он может быть погружен в собственные мысли.

— Будьте физически внимательными. Повернитесь лицом к говорящему. Поддерживайте с ним визуальный контакт. Убедитесь в том, что ваша поза и жесты говорят о том, что вы слушаете.

— Не притворяйтесь, что слушаете. Это бесполезно, как бы вы ни притворялись. Отсутствие интереса и скука неминуемо проявятся в выражении лица или жестах.

— Дайте собеседнику время высказаться. Сосредоточьтесь на том, что он говорит. Старайтесь понять не только смысл слов, но и выводы собеседника.

— Не перебивайте без надобности. Большинство из нас в социальном общении перебивают друг друга, делая это подчас неосознанно.

— Если вам необходимо перебить кого-нибудь в серьезной беседе, помогите затем восстановить прерванный вами ход мыслей собеседника.

— Не делайте поспешных выводов. Это один из главных барьеров эффективного общения. Воздержитесь от оценок и постарайтесь понять точку зрения собеседника или ход его мыслей до конца.

— Не будьте излишне чувствительными к эмоциональным словам. Слушая сильно взволнованного собеседника, будьте осторожны и не поддавайтесь воздействию его чувств, иначе можно пропустить смысл сообщения.

— Если собеседник уже высказался, повторите главные пункты его монолога своими словами и поинтересуйтесь, то ли он

имел в виду. Это гарантирует вас от любых неясностей и недопониманий.

— Не заостряйте внимания на разговорных особенностях собеседника.

Ю. В. Рождественский в «Введении в общую филологию» среди правил для слушающего выделяет следующие:

1. Слушающему предписывается отдавать предпочтение слушанию перед всеми другими видами деятельности.

2. В роли слушающего необходимо уметь выслушивать, терпеливо и доброжелательно относиться к говорящему.

3. Доброжелательно выслушивая говорящего, не следует сбивать его с темы, неуместно прерывать, вставлять колкие, обидные замечания, а также необходимо не переводить слушание в собственное говорение.

4. Выслушивая, надо поставить в центр внимания говорящего и его интересы, дать ему проявить себя, подчеркивать свой интерес к нему, подтверждать контакт внимания, понимания, этический и эмоциональный контакт с помощью невербальных средств коммуникации, междометий и т. п.

5. В роли слушателя необходимо умело входить в коммуникативное взаимодействие, вовремя подавая ответную реплику, уместную интенционально и пропозиционально.

6. Не следует без нужды переходить из роли слушающего в роль говорящего. Если же такой переход назрел, его следует обозначить соответствующими средствами.

7. Если слушающих больше, чем два, не следует отвечать на вопрос, заданный другому собеседнику, вообще реагировать на речь, направленную другим.

• Педагогическая задача

Какая сторона педагогического общения отражена в словах Плутарха: «Научись слушать, и ты сможешь извлечь пользу даже из тех, кто говорит плохо».

Глава 5

Чтение в профессиональной деятельности учителя

? Подумаем. Поразмышляем

Умеете ли вы читать? Сравните свой ответ с высказыванием И. В. Гете: «Эти добрые люди и не подозревают, каких трудов и времени стоит научиться читать. Я сам на это употребил 80 лет и все еще не могу сказать, что вполне достиг цели».

Что значит уметь читать? Как отличить хорошего чтеца (читателя) от недостаточно умелого?

5.1. Чтение как вид речевой деятельности

Чтение относится к рецептивным видам речевой деятельности, в основе которых лежит восприятие высказывания в процессе общения. Чтение связано с восприятием письменного текста, переводом буквенного кода в звуковой либо во внешней (громкое чтение, чтение вслух), либо во внутренней (чтение про себя) речи.

Характерной особенностью чтения является осмысление зрительно воспринимаемого текста с целью решения определенной коммуникативной задачи: распознавание и воспроизведение чужой мысли, содержащейся в нем, в результате чего читатель определенным образом реагирует на эту мысль. Следовательно, с помощью чтения человек реализует возможности так называемого опосредованного общения: восприятие и понимание текста свидетельствует о взаимодействии читателя с автором текста, о сложных мыслительных процессах, сопровождающих его осознание.

Таким образом, основные компоненты чтения — это восприятие и активная переработка информации, содержащейся в тексте, что в совокупности представляет собой сложную мыслительную деятельность, результативность которой обеспечивается рядом важнейших коммуникативно-речевых умений. Приведем в связи с этим слова Р. Барта: «Чтение — это работа..., это языковая работа. Читать значит выявлять смыслы, а выяв-

лять смыслы значит их именовать...» Из этого следует, что в процессе чтения мы не только выявляем смысл текста, но и обозначаем, называем его, т. е. фактически мысленно (а иногда и на вербальном уровне) создаем новый текст, свидетельствующий о том, насколько понято нами читаемое или прочитанное.

Умение читать, таким образом, предполагает овладение техникой чтения, т. е. правильным озвучиванием текста, записанного в определенной графической системе, и умением осмыслить, интерпретировать, понять прочитанное. Наиболее существенными чертами зрелого (хорошего) чтения являются: высокая скорость чтения (про себя), что обусловлено автоматизмом обработки воспринимаемого печатного материала; гибкость чтения, т. е. умение читать с разной скоростью в зависимости от речевой ситуации.

Как и любой другой вид речевой деятельности, чтение связано с решением определенной коммуникативной задачи.

Под коммуникативной задачей в данном случае следует понимать установку на то, с какой целью осуществляется чтение: где, когда, для чего будет использована извлеченная из текста информация. Следовательно, речь идет о функциях чтения, в основе выделения которых лежит соответствующая целевая установка. Как правило, выделяются три функции чтения: познавательная, регулятивная, ценностно-ориентационная.

Познавательная функция (читаю, чтобы знать) реализуется в процессе получения информации о мире, людях, фактах и явлениях действительности.

Регулятивная функция (читаю, чтобы уметь) связана с практической деятельностью человека, она реализуется в процессе познания сути какого-либо действия, сути какой-либо работы: Как испечь пирог? Как починить утюг? Как определить спряжение глагола? Как сделать фонетический разбор? Другими словами, регулятивная функция чтения направлена на развитие, усовершенствование практического жизненного опыта человека.

Ценностно-ориентационная функция связана с эмоциональной сферой жизни человека (читаю, чтобы получить удоволь-

стве; чтобы испытать чувство эмоционального наслаждения). В данном случае происходит воздействие прежде всего на эмоции, чувства читателя, что приводит к совершенствованию его личности, преобразованию его внутреннего мира. Еще одна функция чтения условно может быть названа функцией реагирования, она реализуется в процессе критического осмысления информации и фиксируется в виде текстов-ответов: «читаю, чтобы знать» трансформируется в формулу «читаю и не могу не ответить» («читаю и не могу согласиться», «читаю и хочу высказать свою точку зрения»).

Так как в процессе чтения решаются различные коммуникативные задачи, то реализуются разные виды чтения. Следовательно, процесс чтения протекает по-разному в зависимости от той задачи, которая возникает у человека, когда он работает с письменным текстом (статьей, книгой, письмом и т. п.).

В литературе, посвященной проблеме чтения, выделяется разное количество видов чтения: изучающее, ознакомительное, просмотровое, аналитическое, выборное, быстрое, медленное и др. Представляется в связи с этим, что наибольшее практическое и методическое значение имеют такие виды чтения, как **ознакомительное и изучающее**.

Ознакомительное чтение предполагает беглое просматривание, фрагментарное, избирательное прочтение текста (книги, статьи, газеты, журнала и т. п.), чтобы выявить в самом общем виде его характер: о чем в нем говорится, кому он адресован, насколько полно в нем, судя по оглавлению, аннотации и другим признакам, освещена та или иная проблема.

Ситуации, связанные с ознакомительным чтением, всем хорошо знакомы: отбор литературы для подготовки сообщения или доклада; личная заинтересованность той или иной проблемой; выбор учебника или другой литературы для подготовки к экзамену, уроку и т. п.

Ознакомительное чтение может стать первой стадией глубокого, вдумчивого изучения какого-либо текста, требующего полного охвата его содержания, полного его осмысления. В этом случае используется **изучающее чтение**. Изучающее чтение, как правило, предполагает воспроизведение прочитанно-

го в определенном объеме, что обусловлено такими причинами, как необходимость на основе прочитанного объяснить суть явления школьникам или студентам, принять участие в научной дискуссии, на основе прочитанного определить перспективу собственных научных изысканий и т. п.

Каждый из названных видов чтения требует использования специфических приемов осмысления, запоминания и воспроизведения прочитанного. Об этих приемах будет сказано в следующем параграфе. А сейчас назовем механизмы речи, обеспечивающие умение читать, т. е. воспринимать и понимать содержание письменного текста. В процессе чтения происходит смысловая обработка информации: ее выделение, организация, предвосхищение, обобщение, критическое осмысление и оценка.

Следовательно, в этот момент действуют важнейшие механизмы речи: механизм памяти, механизм прогнозирования (антиципации), механизм эквивалентных замен («перевод» прочитанного «на свои слова», пересказ своими словами). Очень важным для развития умения читать является механизм компрессии (сжатия текста), что предполагает умение представлять прочитанный отрывок, по словам Н. И. Жинкина, в виде «смыслового сгустка». Это и дает возможность читающему, уяснив и запомнив смысл (а не слова!) прочитанного, двигаться дальше по пути познания текста.

При этом нужно помнить, что смысловая интерпретация текста — это не самоцель. Проникновение в смысл высказывания при чтении имеет значение прежде всего потому, что при этом происходит выявление цели, мотива сообщения, его коммуникативного намерения: в содержании текста отражены реальные отношения вещей, фактов и явлений, имеющие значение для образа мыслей и поступков людей. Исследуя «общий смысл» текста, читающий открывает для себя эти отношения, включается в процесс познания. Это, по словам А. А. Брудного, «позволяет заключить, что понимание текста есть в той или иной мере понимание индивидом самого себя».

И в продолжение сказанного приведем слова В. И. Чернышева, которые раскрывают еще одну сторону чтения. Значение

чтения «не следует ограничивать одним пониманием читаемого. Полнота развития требует не только восприятия мысли, но ее усвоения и передачи. Нужно научиться не только *видеть*, что есть в книге, но еще и *брать* из нее то, что нам нужно, полезно, *передавать* это другим, чтобы подвергнуть многосторонней оценке и проверке, своей и чужой» (выделено автором. — *Н. И.*).

Представляется, что эти мысли о сути чтения полезно проанализировать в профессиональной деятельности прежде всего учителю, успех работы которого во многом зависит от умения читать.

• Педагогическая задача

Проанализируйте данные ниже высказывания. На основе этих высказываний сформулируйте задание (задания) для учащихся. В каких ситуациях, с какой целью они могут быть предложены школьникам?

1. «Когда читаешь книгу, не торопись быстро прочитать до следующей главы, но подумай о том, о чем говорится в книге, в ее словах, и трижды возвращайся к одной и той же главе» («Изборник Святослава», 1076 г.).

2. «Хороший читатель наслаждается чтением и читает с переменной скоростью в зависимости от того, что он читает. Поэта Мильтона нужно читать по словам и строчкам, историка Маколея — предложениями, писателя Теккерея — абзацами, а детектива Конана Дойля — страницами» (Выводы лаборатории развития образования в г. Хьюстоне).

3. «Читайте, читайте, читайте. Читайте не торопясь, чтобы не потерять ни одной капли драгоценного содержания книги. Человек, «глотающий» книги, похож на путешественника, знакомящегося со страной из окна вагона. Заставляйте себя читать медленно, запоминая, обдумывая, представляя самого себя в гуще событий и той обстановки, какими наполнена книга, делая себя как бы их непосредственным свидетелем и даже участником, только тогда перед вами до конца откроется созданный писателем большой и прекрасный мир» (К. Паустовский).

5.2. Приемы смысловой обработки текста в процессе реализации различных видов чтения

Разные виды чтения требуют использования специфических приемов работы с читаемым текстом. Назовем наиболее важные и значимые для каждого вида чтения.

Ознакомительное чтение, как уже было сказано, предназначено для получения самого общего представления об определенном тексте. Именно поэтому оно начинается с изучения внешних данных книги. Этот процесс предполагает:

- осмысление названия (заголовка), эпиграфа (если он есть);
- определение автора текста: знаком или нет; хорошо ли знаком; по каким работам вызывали интерес его труды в прошлом;
- знакомство с выходными данными: когда написан текст; где издан;
- чтение аннотации, что позволяет определить, чему посвящена публикация, для кого предназначена и т. п.;
- просматривание рисунков, иллюстраций, схем и других внетекстовых компонентов.

Знакомство с внешними данными книги и их анализ основаны на действии механизма антиципации (прогнозирования). Это означает, что читатель начинает активно мыслить еще до чтения текста, и чем активнее процесс предугадывания, тем эффективнее будет результат чтения.

В самом тексте также имеются опоры, позволяющие быстро понять, о чем в нем говорится. Это ключевые слова, несущие основную информацию. Умение видеть ключевые слова и соотносить их с предварительными предположениями о характере информации — первый шаг к постижению содержания текста.

! Попробуйте прочитать в тексте только ключевые слова (иногда они выделяются автором намеренно), и вы сумеете назвать тему текста, а в некоторых случаях — главные мысли основных его частей.

На этапе первоначального знакомства с текстом важно проанализировать его структуру, понять, из каких частей он состоит, сколько этих частей и т. п.

Даже если текст небольшой (статья, заметка, параграф школьного учебника), в нем тоже — с помощью абзацев — выделяются смысловые части. **Начальные фразы абзацев** несут информацию о содержании текста, об этапах его развития, последовательности изложения. Они помогают понять изменения в содержании текста: ставится ли новый вопрос, новая задача; разъясняется ли ранее не описанное свойство явления, факта, события; подводятся ли итоги и т. п.

! Возьмите любой текст, прочитайте начальные фразы каждого абзаца, и вы убедитесь в правильности сказанного об их роли в процессе восприятия и понимания письменного текста.

Таким образом, ознакомительное чтение основано на использовании особых приемов, активизирующих мыслительную деятельность читателя, которая обеспечивается механизмом антиципации.

Приемы изучающего чтения обеспечивают глубокое проникновение в содержание текста, его более полное и целенаправленное осмысление, а следовательно, и более прочное запоминание. Овладение приемами изучающего чтения способствует осознанному созданию вторичных текстов, таких, например, как конспект, тезисы, реферат и т. п. И, наконец, на основе умений, связанных с осмыслением прочитанного, более успешно реализуются многие речевые жанры публичного выступления (доклад, сообщение, лекция), ораторского искусства, а также такие жанры письменных высказываний, как обзор, рецензия, отзыв и др.

Овладение приемами изучающего чтения имеет большое значение для деятельности учителя, для овладения такими жанрами профессионального общения, как объяснительный монолог, школьная лекция, лекция для родителей и т. п.

Активная мыслительная работа при изучающем чтении начинается фактически **перед чтением**. На этом этапе используются уже названные приемы ознакомительного чтения, направленные на прогнозирование читателем содержания, структуры, темы и даже смысла текста.

Во время чтения активная мыслительная работа проявляется в следующем:

- в умении *выявлять* скрытые вопросы по содержанию текста;
- в умении *задумываться* над тем, как ответить на возникшие вопросы, или в умении искать в тексте ответы на них;
- в умении *выделять* (подчеркивать, отмечать, записывать) *главное*, существенное, трудное, неизвестное, непонятное.

Таким образом, совершенно очевидно, что осознание текста начинается с постановки предварительных вопросов перед его чтением и продолжается в процессе постановки новых вопросов, возникающих по ходу чтения. Эти вопросы обеспечивают поиск главного, существенного, направляют и организуют этот поиск, в результате чего обнаруживаются те элементы текста, которые раскрывают его содержание. В ходе осознания и систематизации главного, существенного читающий так или иначе отмечает то, что необходимо выписать, выделить, обозначить. Таким образом, активизируется действие механизмов памяти, компрессии (сжатия) текста.

В процессе чтения используются и другие приемы осознания и запоминания прочитанного. Назовем в качестве примера один из них — *представление содержания текста в виде схемы, таблицы, рисунка*. Использование такого приема позволяет читающему не только увидеть в тексте главное, существенное, но и осознать взаимосвязь между фактами и явлениями, систематизировать информацию, определить ее теоретическую и практическую значимость.

Активная мыслительная работа продолжается и **после чтения**. На этом этапе читающий должен проверить, удалось ли:

- сформулировать основную мысль прочитанного;
- выделить основную информацию;
- обозначить смысловые вехи (главные мысли каждой части) прочитанного текста;
- выбрать (отобрать) и переработать нужную информацию для выполнения конкретного задания, выходящего за рамки чтения текста.

И, наконец, отметим, что изучающее чтение часто бывает связано с запоминанием текста. Чтобы оно не было механичес-

ким, нужно стремиться к тому, чтобы выразить основное содержание текста не только в виде пересказа, но и в виде плана, схемы, таблицы, рисунков. Нужно научиться переформулировать правила и определения, содержащиеся в тексте, делать выводы и обобщения не только по тексту, но и самостоятельно, мысленно изменяя ситуацию общения. Все эти умения обеспечиваются, как правило, механизмом эквивалентных замен.

! Представьте себе такую ситуацию: вам нужно объяснить, что такое басня, не школьникам соответствующего класса, в котором вы работаете, а, например, дошкольнику или первокласснику. Сумеете ли вы преобразовать текст определения басни, данный в учебнике, так, чтобы он был воспринят детьми более младшего возраста. Попробуйте.

Таким образом, понимание текста в процессе чтения представляет собой сложный мыслительный процесс, в основе которого лежит познание глубинной смысловой структуры речевого произведения. Фактически читающий должен стремиться свернуть содержание читаемого текста до емкой фразы, передающей основной смысл высказывания. «Если наш партнер воспроизведет буквально принятую последовательность предложений, мы не будем знать, — писал Н. И. Жинкин, — понял ли он сказанное. Механическое воспроизведение речи не является осмысленным».

«Истинное понимание речевого произведения базируется на выделении его ядерного смысла и формулировании этого смысла на языке адресата речи», — так представлена суть восприятия и понимания читаемого текста в одном из учебных пособий по психолингвистике (И. Н. Горелов, К. Ф. Седов).

• Педагогическая задача

При изучении темы «Прямое и переносное значение слова» может быть использован один из познавательных методов обучения — чтение раздела учебника и его анализ. Сравните два варианта реализации этого метода. Какой из них является результативным, эффективным? Почему?

Вариант I

Учитель: Сегодня мы изучаем новую тему «Прямое и переносное значение слов». Откройте учебник (называется страница), прочитайте параграф (называется номер). Читайте. Через 10 минут буду спрашивать.

Вариант II

Учитель: Сегодня мы изучаем новую тему «Прямое и переносное значение слов». Для этого мы прочитаем параграф (называется номер) на странице (называется номер страницы). Перед чтением сформулируйте вопросы, на которые, по вашему мнению, вы должны получить ответы в процессе чтения. Запишите их. После чтения учитель предлагает учащимся прочитать сформулированные ими вопросы и рассказать, на все ли из них они нашли ответ в тексте учебника.

5.3. Вторичные тексты

На базе исходного, первичного текста могут быть созданы вторичные тексты, которые по своей сути являются в определенной степени реакцией на прочитанное, ответом на сказанное в нем и в конечном счете результатом процесса восприятия и интерпретации текста. Деятельность учителя во многом основывается на создании вторичных текстов. Так, объясняя материал, готовясь к этому этапу урока, учитель воспроизводит прочитанное, изученное ранее с учетом характера учебной задачи. Кроме того, в процессе профессиональной деятельности учитель сталкивается с необходимостью конспектировать, написать тезисы, аннотацию, выступить с обзором литературы и т. п.

Успешность создания вторичных текстов во многом обеспечивается уровнем развития умения читать. Но даже если исходный текст воспринят глубоко и полно, понят адекватно замыслу автора, то при создании вторичных текстов нередко возникают трудности, преодолеть которые не всем и всегда удается. Эти трудности обусловлены рядом причин. Например, незнанием законов жанра того или иного вторичного текста, неумением правильно использовать языковые и речевые средства, уместные в соответствующих текстах и т. п. Но главная причина, на наш взгляд, заключается в том, что при создании вторич-

ного текста не всегда учитывается их подлинная специфика. Вторичные тексты характеризуются сменой авторства, что предполагает не замену одной личности другой, «а замещение одной интенции другой интенцией, пусть даже физическая личность остается прежней. Таким образом, меняется субъект речевой деятельности и первичный текст выступает как предмет, а вторичный — как результат этой деятельности» (Л. М. Майданова).

Назовем основные интенции авторов вторичных текстов и в связи с этим рассмотрим виды вторичных текстов.

Очень часто интенцией (коммуникативным намерением) создания вторичного текста является **воспроизведение первичного текста**, в основе которого лежит стремление передать основное содержание первичного текста, а в ряде случаев и его композицию. В результате второй автор создает вариант исходного текста — подробный, полный, точный или, напротив, сокращенный, приблизительный, упрощенный. Следовательно, вторичные тексты при воспроизведении разнообразны по жанру: пересказ, школьное изложение, аннотация, реферат, адаптация, сценарий и т. п.

При воспроизведении первичного текста важно учитывать их жанровую специфику и специальные задачи, обусловленные речевой и коммуникативной ситуацией. Отметим, что узнаваемость первичного текста при его воспроизведении в определенном жанре и с определенной целью прежде всего свидетельствует о достижении коммуникативного намерения второго автора.

Большую группу вторичных текстов составляют те из них, которые вступают в **диалог с первичным текстом** — это, как правило, отклики на прочитанное (или услышанное).

Рассмотрим некоторые разновидности подобных вторичных текстов.

Вторичный текст-ответ — это ответное письмо, ответное заявление, полемический ответ. Первичный текст как бы встраивается в содержание вторичного текста в виде пересказа тех или иных фрагментов, цитирования, воссоздания элементов композиции и т. п. Во вторичных текстах-ответах формулиру-

ется новая мысль, доказывается новый тезис. При написании текста-ответа важно определить позиции автора первичного текста, которые вызывают возражение, подобрать аргументы (доказательства), проявляющие ошибочность, уязвимость этих позиций, найти уместные для соответствующей речевой ситуации средства общения. Фактически второй автор создает аргументативный текст, позволяющий изложить свою точку зрения на проблему, поднятую автором исходного, первичного текста.

Большое значение в познавательно-коммуникативной деятельности людей имеют **вторичные тексты-исследования**. Предметом речи становится исходный текст, который подвергается интерпретации, анализу, толкованию вторым автором, в результате чего появляются речевые произведения, созданные в жанре рецензии, литературно-критической статьи, комментария. Автор первичного текста и интерпретатор, автор вторичного текста, оказываются в позиции сотворчества. Чтобы создать названные вторичные тексты, второй автор (интерпретатор) должен получить модель первичного текста в процессе глубокого, изучающего чтения по правилам «герменевтического круга»¹.

«Герменевтический круг» — это процесс чтения, в ходе которого на основе уже частично осознанного смысла с помощью вопросов к тексту второй автор (читающий) последовательно создает гипотезы относительно смысла целого текста, проверяет их, анализируя прочитанный фрагмент текста, актуализирует не учитывавшийся ранее фрагмент информации и вновь анализирует и в результате приходит к осознанию смысла всего произведения и отдельных частей его. Если модель первичного текста создана, если она адекватна замыслу автора исходного текста, то второй автор излагает свое толкование в речевых произведениях (рецензия, статья, комментарий и т. п.), предназначенных для чтения. Следовательно, интерпретация, истолкование первичного текста в данном случае является процессом, совершаемым для других, что обязывает автора вторичного текста изложить результаты анализа (исследования) логично, доказательно, убедительно.

¹ Герменевтика — наука о понимании текстов.

Вторичный текст представляет собой логизированную модель исходного текста. «Если первичный текст — художественный, то возникает как бы перевод с языка искусства на язык науки» (Л. М. Майданова).

Обобщая сказанное, отметим, что задачей вторичного текста-исследования является объяснение смысла исходного текста, актуализация этого смысла в новой коммуникативной ситуации. Учитель-словесник часто выступает в роли интерпретатора первичного текста. К сожалению, зачастую его интерпретация основана на изучении и воспроизведении текстов-исследований, созданных только литературоведами. Представляется, что учителю необходимо и самому создавать рецензии, литературно-критические статьи и т. п. Это позволит ему, помимо всего прочего, глубже осознать процесс написания сочинений школьниками, ведь школьное сочинение на литературную тему тоже по своей сути является вторичным текстом-исследованием.

И, наконец, отметим такой вид вторичного текста, как **завершение первичного текста**.

При этом второй автор может действовать по-разному. Он может создать новое законченное произведение, в котором первичный текст является его началом или частью. Примером такого завершения являются «Египетские ночи» В. Я. Брюсова, который, взяв текст Пушкина в качестве завязки, разрабатывает сюжет и создает новое произведение.

Другой способ завершения заключается в следующем: написанное кем-либо начало дополняется систематизированными материалами (набросками, заметками, страницами из дневника) автора исходного, первичного текста. В результате не законченное по каким-либо причинам произведение в определенной степени восстанавливается, исходя из замысла первого автора, его концепции. При этом могут быть использованы свойственные первому автору языковые средства, риторические приемы и т. п. Примеры такого рода завершения текста можно обнаружить, в частности, в публицистике.

Таким образом, если в первом случае наблюдается переплетение голосов двух авторов, то во втором — стремление сохранить речь первого автора.

Конечно, ни в первом, ни во втором случае нельзя полностью реализовать замысел автора первичного текста. Однако стремление это сделать, т. е. получить ответ на возникшие в ходе чтения незавершенного текста вопросы, заслуживает внимания и понимания. Ведь второй автор, завершая текст, осмысливает коммуникативную задачу первого автора, определяет стилистическую и жанровую природу текста, его замысел, организующий структуру и языковое оформление.

В связи с этим представляется целесообразным в целях совершенствования коммуникативно-речевых умений использовать задания, связанные с дополнением, завершением текста, его трансформацией. Чтобы осознанно выполнить подобные задания, необходимо обладать рядом сложных речевых умений: умением реализовать такие текстовые категории, как информативность (осознание характера информации в предложенном отрезке текста и дополнение ее в заданном направлении); смысловая и содержательная цельность (осознание замысла высказывания и развитие этого замысла в самостоятельно созданном текстовом фрагменте); связность (выбор необходимых языковых средств для связи предъявленного и созданного самостоятельно текстового фрагмента); завершенность (придание высказыванию той композиционной формы, которая обусловлена его жанровыми и стилистическими характеристиками).



Проанализируйте данный ниже фрагмент текста. Исходя из содержания прочитанных частей попытайтесь понять логику рассуждения автора и закончить текст, включив в него один абзац.

Отношение к правде бывает разным. Правдолюбцы, болезненные, лихорадочные, за правду не пожалеют ни себя, ни других. Они на виселицу готовы пойти ради правды, да и других на ту же виселицу отправить. К счастью, болезнь правдолюбия чаще не больше, чем насморк, выражается также гнусаво и излечивается также легко.

Правдознатцы больше знают о правде, чем правдолюбцы, которым их правда кажется главной, часто последней и достойной подвига или инквизиции. Правдознатцы хотят о правде дознаться. Правдознатцам не только своя правда нужна, но и чужая. И знание их — несчастливое. Знают, что правда горька есть.

Высший тип... (по Д. Самойлову)

Примечание. Приводим последний абзац:

«Высший тип — праведники, которые высказать правду не умеют, да и понять ее не тшятся, они живут правдой. И потому независимы ни от болезни, ни от знания. Живут они правдой по инстинкту, по устройству природы. Правдолюбцам они кажутся трусливыми, правдознатцам — глупыми. А они готовы, может быть, признать и то, и это. Живут, как умеют жить. Боясь иногда пустяков. Но главного не боясь: врага, насилия, смерти».

5.4. Когда, зачем и как читает учитель

Совершенно очевидно, что в деятельности учителя чтение играет особую роль, так как именно чтение обеспечивает пополнение и усвоение новых знаний, необходимых для реализации познавательных целей обучения, совершенствования профессиональных умений преподавателя, во многом предопределяет становление личности педагога, формирование его взглядов и убеждений.

В связи с этим процитируем высказывание М. Т. Цицерона, который утверждал, что «истинный оратор должен исследовать, переслушать, перечитать, обсудить, разобрать, испробовать все, что встречается человеку в жизни, так как в ней вращается оратор...».

Казалось бы, что слова Цицерона связаны с характеристикой деятельности оратора, но ведь учитель по роду своей деятельности тоже оратор, так как его публичные выступления (объяснения, доказательства, возражения, комментарии) строятся по законам риторики, по правилам педагогической гомилетики. Гомилетика описывает процесс создания информативных речевых жанров, т. е. процесс передачи информации с определенной целью, в определенных условиях. Педагогическая гомилетика — это раздел профессионально-ориентированной риторики, изучающий специфику информационных (информативных, информирующих) педагогических жанров и процесс их создания.

Педагог решает задачи, связанные с обучением и воспитанием школьников. Одним из основных средств решения задач, стоящих перед учителем, является слово, речевое действие, речевой поступок. При этом учитель, по словам Н. Ф. Кошанского, творит в высоко нравственной системе координат, где «сила чувств» соединяется с убедительностью и желанием «общего блага».

Следовательно, все, что говорит и пишет учитель, должно быть основано на знании предмета, которое рождается в результате его интеллектуально-речевой деятельности, связанной с накоплением материала, осмыслением различной информации и передачей ее с целью «научения».

Источником такого «накопления» прежде всего является чтение, в процессе которого учитель создает вторичные тексты, основанные на переработке информации, содержащейся в исходных, первичных, текстах. В процессе чтения учитель маркирует важную для него информацию (отмечает, выписывает, подчеркивает); создает, оформляет тезисы, конспекты, рефераты.

Прочитанное, изученное, осмысленное позволяет учителю создавать самостоятельные высказывания в устной и письменной форме, профессиональная направленность которых обусловлена спецификой педагогической деятельности в целом. Преподаватель создает и произносит различные тексты: объяснительный монолог, учебная лекция, выводы и обобщения, комментарий, инструкция и т. п. Он пишет педагогические рецензии, отзывы, отчеты, письма. Успешность и результативность этой интеллектуально-речевой деятельности учителя обеспечивается умением читать — воспринимать, осмысливать, интерпретировать, понимать информацию, содержащуюся в письменных речевых произведениях, в том числе и созданных учащимися.

Назовем основные учебно-речевые ситуации, характерные для педагогического общения, и определим, как они связаны с умением учителя читать.

Учебно-речевые ситуации	Характер читаемой литературы	Функция чтения	Вид чтения	Результат чтения
1. Объяснение нового материала	Научная, научно-популярная, методическая литература	Познавательная: читаю, чтобы пополнить знания, получить новую информацию; читаю, чтобы выбрать метод объяснения	Ознакомительное (на этапе отбора литературы). Изучающее (на этапе отбора и осмысления информации)	Текст объяснительной речи (объяснительного монолога). Вопросы, обобщения, выводы для организации эвристической беседы
2. Проверка письменных высказываний учащихся	Сочинения, изложения и другие письменные высказывания школьников	Познавательная: читаю, чтобы знать, как усвоен изученный материал, что скорректировать в изучении материала	Изучающее	Педагогическая рецензия. Письменный комментарий к оценке. Текст анализа письменных работ учащихся (для всего класса)
3. Организация и проведение дискуссии	Научная, научно-популярная, публицистическая, мемуарная литература	Познавательная: читаю, чтобы знать различные точки зрения на ту или иную проблему. Регулятивная: читаю, чтобы уметь управлять дискуссиями	Ознакомительное (при отборе литературы). Изучающее (анализ основных источников)	Текст вступительного и заключительного слова как ведущего дискуссии. Формулировки основных вопросов, на которые необходимо ответить в ходе дискуссии. Выписки (мысли и суждения авторитетных ученых, общественных деятелей и т. п.; определения понятий, фактические данные)

Учебно-речевые ситуации	Характер читаемой литературы	Функция чтения	Вид чтения	Результат чтения
4. Анализ художественного произведения	Художественные произведения, изучаемые в школе. Литературоведческая, ме-муарная литература	Познавательная: читаю, чтобы знать содержание произведений, изучить различные литературоведческие подходы к анализу произведения, чтобы выбрать путь анализа. Ценностно-ориентационная: читаю, чтобы еще раз пережить эмоциональное наслаждение от текста произведения	Изучающее. Ознакомительное (на этапе отбора методической и литературоведческой литературы)	Текст вступительного слова, предваряющего чтение (если это стихотворение) и анализ произведения. Формулировки вопросов для аналитической беседы. Текст выводов и обобщений на различных этапах анализа. Реферативный обзор
5. Лекция для родителей	Дидактическая, психологическая, публицистическая литература	Познавательная: читаю, чтобы знать суть основных подходов к проблематике лекций	Ознакомительное (на этапе отбора литературы). Изучающее (анализ основных источников)	Выписки, содержащие мнения ученых, учителей, общественных деятелей по проблемам лекции; текст (развернутый план) лекции
6. Участие в работе педсоветов, методических объединений, конференций и т. п.	Научная, методическая, психолого-педагогическая литература	Познавательная: читаю, чтобы пополнить методические и специальные знания. Регулятивная:	Ознакомительное (на этапе отбора литературы). Изучающее (анализ новых, интересных, актуальных,	Реферат, реферативный обзор, доклад, сообщение

Учебно-речевые ситуации	Характер читаемой литературы	Функция чтения	Вид чтения	Результат чтения
		читаю, чтобы совершенствовать свои профессиональные умения	социально и методически значимых исследований)	
7. Совершенствование профессиональной подготовки, обобщение опыта работы	Научная и методическая литература по интересующей проблеме. Конкретная статья, книга, учебник, пособие, которые вызвали желание отреагировать, высказаться	Познавательная: читаю, чтобы определить, сформулировать свое мнение о той или иной проблеме	Изучающее	Отзыв, рецензия, статья, текст выступления в ходе дискуссии, обсуждения спорного вопроса и т. п.

Таким образом, чтение играет огромную роль в профессиональной деятельности учителя, что требует от него владения умением правильно, осознанно, целенаправленно работать с письменными речевыми произведениями различного характера. Чтение дает учителю возможность не только совершенствовать свои профессиональные знания и умения — оно обеспечивает его интеллектуально-речевую деятельность, на основе которой учитель не просто передает знания учащимся — этот процесс становится проявлением нравственной силы учителя, его внутренней убежденности и профессиональной компетентности.

???) Проанализируйте данную выше таблицу. Подготовьте сообщение на одну из тем: «Роль чтения профессиональной деятельности учителя»; «Взаимосвязь различных видов речевой деятельности в работе учителя»; «Какие тексты (высказывания) и с какой целью создает учитель на основе чтения литературы различного характера».

5.5. Своеобразие чтения художественного текста

? Подумаем. Поразмышляем

Как вы понимаете слова Готтфрида Хельнвайна:

«Любое серьезное произведение искусства имеет несколько смысловых пластов и множество возможных интерпретаций. Я видел совершенно различные реакции людей на одно и то же произведение искусства, и каждая из этих реакций — часть правды».

Приведите примеры, иллюстрирующие эту мысль.

Среди всех видов речевой деятельности чтение занимает особое место, ибо, кем бы ни стал современный молодой человек — химиком или математиком, биологом или филологом, спортсменом или экономистом, — он должен быть **читателем**. Должен не только уметь читать буквы и предложения, не только усваивать содержание, но и проникать в смысл текста, получать удовольствие от чтения, обогащая свой ум и чувства, общаясь с писателем, вступая с ним в диалог. Чтение кроме всего прочего способствует гуманизации образования, что так важно для сегодняшних студентов и школьников.

К сожалению, современный человек, живущий в мире аудиовизуальной культуры, является прежде всего зрителем и не всегда становится читателем. А ведь известно, что «человек перестает мыслить, когда перестает читать» (Дидро).

Но все ли умеют читать?

С одной стороны, все умеют, по меньшей мере, «расшифровать» написанное. Но помимо этой, «звуковой» расшифровки, существуют другие, ведущие к пониманию смысла. С другой стороны, как не все люди способны наслаждаться музыкой или созерцанием произведений изобразительного искусства, точно так же не каждый умеет читать, так как быть грамотным и уметь читать — не одно и то же. Как ни парадоксально, но именно И. В. Гете принадлежит следующее высказывание: «...добрые люди и не подозревают, каких трудов и времени стоит научиться читать. Я сам на это употребил восемьдесят лет и все еще не могу сказать, что вполне достиг цели».

При чтении как научного, так и художественного текста работают одни и те же механизмы, однако процесс чтения и понимания художественного произведения имеет свою специфику.

Иначе как объяснить, что, знакомясь с содержанием одного и того же произведения, мы воспринимаем его по-разному, по-разному судим о героях, часто не слышим голос автора. А вопрос, что же хотел сказать автор своему читателю, некоторым кажется странным. «Ведь мы не знакомы с писателем, не можем спросить его об этом», — так иногда отвечают школьники. Чтение художественного произведения «есть труд и творчество» (В. Асмус). «Чтение есть соучастие в творчестве» (М. Цветаева).

В чем же своеобразие чтения художественного текста?

Чтение художественного текста — процесс активный. Текст произведения, его структура намечают и указывают читателям направление для работы их собственной мысли, для возникновения чувства и впечатления.

Следовательно, чтение — это труд, это языковая работа, связанная с выявлением смыслов, с их именованием, в процессе создания вторичного текста на основе прочитанного. И в то же время эта интеллектуальная деятельность есть творчество. Оно требует активной работы разума, воображения, чувства. Воспринимая текст, мы мысленно воссоздаем мир произведения в звуках, красках, ритмах. Поддаемся поэтическому внушению, которое исходит из тона каждого стиха, рифмы, от характера каждого слова. И постепенно постигаем смысл, осознаем авторскую позицию.

По пути постижения смысла, намеченному автором, каждый читатель идет самостоятельно.

«В конце пути оказывается, что воспринятое, воссозданное, осмысленное у каждого читателя будет... несколько иным, своеобразным. Иногда реальность результата становится резко ощутимой, даже поразительной» (В. Ф. Асмус). И причин здесь несколько. Некоторые из них порождает само художественное произведение, богатство и глубина его содержания, его многогранность и неисчерпаемость. Кроме того, разность результатов чтения зависит от индивидуальности читателя, обусловле-

на уровне его развития и восприятия. Различное понимание может определяться и развитием **одного и того же читателя**. По словам В. Ф. Асмуса, «бывают не только неисчерпаемые произведения, но и читатели, неиссякающие в творческой силе воспроизведения и понимания... Творческий результат чтения зависит... от всей духовной биографии читателя».

Какого читателя можно назвать хорошим читателем?

Размышляя об этом, В. Набоков провел интересный эксперимент. Он предложил студентам одного американского колледжа, где он читал лекции по литературе, небольшую контрольную работу: из десяти определений читателя выбрать четыре, которые характеризуют действительно хорошего читателя.

1. Читатель должен состоять в книжном клубе.
2. Читатель должен отождествлять себя с героем или героиней.
3. Читатель должен сосредоточиться на социально-экономической точке зрения.
4. Читатель должен предпочесть произведение с действием и диалогом тому, что без всего этого.
5. Читатель должен познакомиться с книгой в кино.
6. Читатель должен подавать надежду стать автором.
7. Читатель должен иметь воображение.
8. Читатель должен иметь память.
9. У читателя должен быть словарь.
10. У читателя должно быть художественное чувство

Студенты, как говорит писатель, делали упор на эмоциональное отождествление, действие и социально-экономическую или историческую точку зрения.

Между тем хороший читатель, конечно, тот, который имеет воображение, память, владеет языком, имеет художественное чувство. Истинный писатель, художник-мастер, создавая книгу, использует свое воображение, поэтому естественно и справедливо, чтобы и «потребитель книги» использовал свое воображение. Однако неопытный читатель обладает воображением, которое включает лишь простейшие эмоции. Содержание произведения, ситуации сюжета он интенсивно переживает потому, что они напоминают ему о чем-то, что случилось с

ним или его близкими, или книга вызывает воспоминания собственного прошлого, или же он сам отождествляет себя с персонажем произведения. В. Набоков утверждает, что это низшая разновидность воображения, не характерная для хорошего читателя. Подлинный инструмент, которым должен пользоваться читатель, это «безличное воображение и художественное наслаждение». Читатель должен оставаться несколько в стороне и получать удовольствие от этой отстраненности и в то же время «наслаждаться со слезами и трепетом внутренней тканью данного шедевра». Конечно, читатель в данном случае не может быть совершенно объективным, все, что он испытывает, во многом субъективно. Но опытный читатель всегда знает, когда и где «обуздать» свое воображение.

Если читатель лишен страсти художника и терпения ученого, он не сможет наслаждаться литературой. «Литература — это измышление. Художественная литература — художественное измышление. Назвать рассказ правдивым рассказом — обида обоим, искусству и правде. Каждый великий писатель — это великий обманщик», — такой вывод делает В. Набоков. Потому, наслаждаясь произведением, читатель одновременно понимает условность искусства. Проникая в художественный мир писателя, хороший читатель различает индивидуальное очарование художника, своеобразие его мастерства. «Хороший читатель, большой читатель, активный и творческий читатель — это **перечитыватель...** (выделено автором. — Л. Як.) Книгу нельзя читать: ее можно только перечитывать».

Подлинное понимание возникает тогда, когда для читателя важным становится наблюдение над художественно выразительными средствами и заключенным в них смыслом, когда читатель способен дать словесный эквивалент прочитанному.

Художественное произведение открывается читателю не вдруг и не сразу, а лишь по мере того, как мы начинаем постигать смысл поэтических образов, видеть поэтику текста. Поэтому можно сказать, что подлинное чтение есть чтение второе. Как утверждал Д. С. Лихачев, «чтобы чувствовать трепет искусства в произведениях, надо читать их медленно».

Этим искусством медленного чтения помогает овладеть филологическая герменевтика. Как наука о понимании и ин-

терпретации текста, **филологическая герменевтика** является **механизмом** медленного чтения.

Происхождение термина «герменевтика» связано с богом Гермесом. В античной мифологии это покровитель красноречия, передающий вести богов смертным. Он доставлял эти послания на Землю и толковал их людям.

Герменевтика возникла в древности как уяснение пророческого слова, прорицания оракула. В поздней античности основными сферами герменевтики были филологические толкования классических поэтов, священных текстов и юридическое толкование законов.

Сейчас под герменевтикой понимают дисциплину, изучающую **процессы понимания и толкования текста**.

Насколько верны, адекватны, свободны от субъективного произвола понимание и интерпретация текста?

Определенный предел субъективному восприятию произведения читателем устанавливает объективно существующая структура произведения, поэтика текста.

Герменевтика помогает приблизиться к автору, помогает осуществить диалог читателя и его творца через текст, который является законченным, целостным смысловым единством. Он состоит из **микрконтекстов** (МК), которые взаимодействуют друг с другом.

Причем художественные образы каждого поэта — микроконтексты текста — составляют не сумму, не собрание, но **систему, подчиненную художественному замыслу** автора. В художественном произведении, по словам Б. М. Эйхенбаума, «нет целого вне деталей, а... самые детали выступают ярко на фоне целого», потому же идея, мысль, эмоция существуют в произведениях искусства лишь в его образах, образуя структуру текста.

Следовательно, микроконтекст — это значимая единица текста, увидев и «расшифровав» который читатель постигает смысл произведения.

Назовем возможные МК текста и попытаемся через их призму посмотреть на некоторые хорошо знакомые произведения:

— эпизоды художественного произведения, несущие определенную смысловую нагрузку;

— структуру произведения, его композицию образуют такие интересные и идейно значимые МК, как своеобразно расположенные части и главы;

— картины природы;

— портрет героя;

— включенные в текст произведения дневники и письма героев;

— художественная деталь, приобретающая иногда роль символа;

— сны героя;

— изобразительно-выразительные средства языка;

— слово в контексте произведения как значимая единица;

— графическая подача словесного материала текста, т. е.

выделение самим автором коммуникативно значимых слов;

роль курсива в понимании определенного МК, выделение заголовков и подзаголовков;

— эпиграфы;

— знаки препинания, оформляющие значимый МК;

— ремарки автора.

Что же происходит в процессе чтения? Читатель должен «встретиться» с МК, увидеть его в тексте и «рассмотреть»; осмыслить или пережить, прочувствовать заключенную в нем информацию. Каждый МК взаимодействует с предыдущим и последующим, обогащая и углубляя наше представление о художественном тексте. Так постепенно происходит «наращивание смыслов». Причем МК в процессе чтения не складываются, а именно взаимодействуют, помогая читателю осуществить движение к смыслу произведения, понять его.

Можно сказать, что понимание и эмоциональное восприятие текста происходит в процессе постепенного «наращивания смыслов» взаимодействующих МК.

Процесс понимания текста происходит одновременно на нескольких уровнях, но он всегда связан с МК и их взаимодействием.

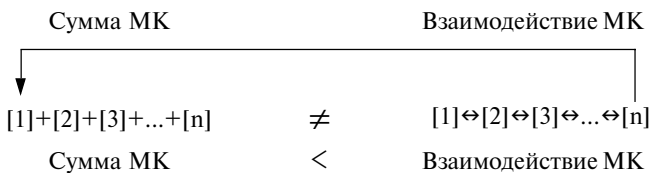
«Уровень монтажа» в процессе чтения (А. А. Брудный) предполагает последовательное перемещение от одного относительно законченного элемента текста к другому, расположенному после него. Текст в этом случае как бы «монтируется» в сознании читателя из сменяющих друг друга предложений, аб-

зацев, глав, значимых единиц текста. Ситуации, отображенные в произведении, предстают в сознании читателя в измененном виде. Происходит «перецентрировка» — перемещение мысленного центра ситуации с одного элемента к другому. Хотя «перецентрировка» и зависит от линейного движения «вдоль» текста, от последовательного монтажа его элементов, она не обязательно представляет собой прямое перемещение мысленного центра ситуации от предыдущего отрезка к последующему. Зачастую перестройка структуры ситуации в сознании допускает скачкообразное перемещение центра. «Можно, по-видимому, выделить тип текстов, для понимания которых специфически существенное значение имеет резкое смещение центра ситуации назад, в направлении от конца к началу» (А. А. Брудный).

Это относится прежде всего к текстам с тайнами, к произведениям детективного жанра.

Это характерно и для таких произведений, в которых автор сознательно отступает от хронологического расположения глав и частей произведения (роман М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»).

«Перецентрировка» — перемещение мысленного центра ситуации назад — происходит и в том случае, когда это диктуется своеобразием композиции произведения. Например, завязка действия отнесена в самый конец текста. Изобразим это графически.



Герменевтика утверждает, что процесс чтения рефлексивен. Что это значит?

Г. И. Богин так отвечает на этот вопрос: «...рефлексия есть способность понимать свое понимание и, если нужно, объяснять причины именно такого, а не другого понимания. При таком объяснении рефлексия и оказывается высказанной и

выступает как интерпретация. Учить пониманию нельзя, потому что пониманию **нельзя научить**: можно только создать иллюзию понимания, заставляя повторять обломки чужого понимания... Собственно понимание достигается через рефлексию».

Таким образом, читатель по-своему интерпретирует текст, а интерпретация и есть «высказанная рефлексия».

Понимание может углубляться по мере развития интерпретации. Совершая это движение между пониманием и интерпретацией, читатель все глубже и основательней понимает содержательность текста, единство содержаний и смыслов.

Итак, на вопрос, чему надо учиться, чтобы не было «готового понимания» самостоятельного движения читателя к смыслу, можно ответить так: для этого надо учиться рефлексии, чтобы в процессе чтения наш ум подвергал наблюдению, анализу, осмыслению нашу деятельность и способы ее осуществления. Искусство медленного чтения как раз и связано с рефлексией, которая ведет к осмысленному постижению произведения.

Что является показателем понимания текста? В подлинно художественном произведении писатель вступает в диалог с читателем через художественные образы, никогда напрямую не раскрывает свой замысел, свою авторскую позицию, другими словами, литературное произведение не содержит «прямых номинаций». В процессе чтения — осмысления взаимодействующих МК — мы постигаем смысл читаемого.

Показателем понимания художественного произведения является способность читателя передать текст, не содержащий «прямых номинаций», вторичным текстом, состоящим из «прямых номинаций», сформулированных самим читателем.

В сознании читателя формируется концепт текста, его общий смысл. В принципе концепт носит внетекстовой характер. Сформировавшись в сознании читателя, он не всегда получает достаточно точное речевое выражение. Таким образом, «понимание текста может быть одновременно и пониманием того, что в тексте непосредственно не дано» (А. А. Брудный).

Итак, возможность сформулировать общий смысл художественного произведения — его концепт, сформулировать

«прямые номинации», которых непосредственно не было, является свидетельством того, что произведение читателем понято.

А если читатель не видит МК, не расшифровывает заключенные в них смыслы, не может сформулировать концепт текста?

Можно сказать, что диалог с писателем не состоялся, читатель не услышал автора, понимания произведения не произошло или сложилось искаженное — эпифеноменальное — понимание текста.

! Были ли в вашей читательской практике примеры эпифеноменального понимания текста? Почему это происходило?

Вот примеры эпифеноменального понимания художественного текста.

Несколько лет тому назад на страницах «ЛГ» было опубликовано письмо читателя, который клеймил сказку К. И. Чуковского «Муха-цокотуха» и призывал «ее сжечь как вредное произведение, воспевающее муху — переносчицу всевозможных опасных болезней».

В сентябре 1998 г. в «МК» был опубликован диалог с писателем Валентином Лавровым, который, рассуждая о браке и семье, так высказался о героине романа Л. Н. Толстого: «Анна Каренина — шлюха, поэтому конец ее печален. О семье она не думала».

Герменевтика всегда связана с толкованием текста, его интерпретацией. **Интерпретация** (от лат. *interpretatio* — истолкование, объяснение) — это истолкование литературного произведения, постижение его смысла, идеи, концепции. Интерпретация осуществляется как переоформление художественного содержания, его перевод на какой-то иной язык.

Если интерпретация осуществляется в виде перевода художественного текста на понятийно-логический язык, то возникает критическая статья о произведении, литературоведческое исследование, раздел учебника о произведении. Этим же язы-

ком владеет школьник, когда он говорит о прочитанном или пишет сочинение, по-своему трактуя художественный текст.

Если, интерпретируя произведение писателя, читатель использует лирико-публицистический язык, то рождается иной жанр — эссе.

Художественное произведение может переводиться на иной художественный язык. Если литературное произведение интерпретируется языком театра, возникает спектакль.

Художественный текст, прочитанный языком кинематографа, рождает другой вид искусства — кинофильм, в основе которого тоже лежит интерпретация.

Всякая интерпретация по-разному приближена или удалена от первоисточника — авторского произведения.

Интерпретатор — создатель спектакля, кинофильма, звукозаписи — имеет право на свое прочтение, свое истолкование литературного произведения. Но в основе его работы лежит постижение авторского замысла писателя, его видения героев и событий. Именно этим объясняется, что на сцене разных театров ставится **одна и та же пьеса**, но зритель видит **разные спектакли**. Кинематографисты не раз экранизировали **одно и то же** литературное произведение, но получались **разные фильмы**.

Так, по пьесе А. Н. Островского «Бесприданница» режиссер Я. А. Протазанов поставил фильм с таким же названием, а режиссер Эльдар Рязанов назвал свой фильм «Жестокий романс».

В театре «Современник» режиссер Н. Чусова, сохраняя название драмы А. Н. Островского «Гроза», определяет свой замысел как «фантазии на тему пьесы» и пытается «опровергнуть» автора, изменяя текст и смысл литературного произведения.

Повесть А. С. Пушкина «Капитанская дочка» выходила на экран в 1958 году с таким же названием, а режиссер А. А. Прошкин прочитал эту повесть иначе и назвал свой фильм «Русский бунт».

В свое время М. Булгаков интерпретировал поэму Н. В. Гоголя «Мертвые души», создав для МХАТа пьесу с таким же названием. В последние годы поэму «Мертвые души» интерпре-

тировал В. Фокин, поставив спектакль «В гостинице города N», а М. Захаров в театре «Ленком» по-своему прочитал это произведение, назвав спектакль «Мистификации».

В основе новых спектаклей и фильмов лежит интерпретация, своеобразное авторское прочтение литературного произведения языком другого искусства. И очень часто это прочтение вступает в противоречие с привычной интерпретацией классической литературы.

Какова в этом случае позиция зрителя? Зритель, ревностно относящийся к литературной основе фильма или спектакля, прежде всего (может быть, непроизвольно) фиксирует свое внимание на том, в чем режиссер и актеры отходят от авторского текста. Они настаивают на «бережном отношении к классике», убеждены, что смысл нужно искать в глубине строки. Их позиция: нет, не все позволено.

Иная, прямо противоположная точка зрения может быть сформулирована словами Л. Аннинского: «Если уж заботиться о “бережном отношении к классике”, то пусть лучше дремлет она в книжных переплетах — вот уж целехонькой будет! Всякое же воплощение, всякое прочтение есть вторжение в классику, и тут уж никаких гарантий стерильности. Да и не надо. Вы что же, думаете, я Гоголя иду смотреть в театр? Я Гоголя сам читаю. Я иду смотреть наше взаимодействие с Гоголем».

И все-таки другое искусство помогает по-иному прочитать хорошо знакомый текст. У режиссера иное видение, другие средства создания художественного образа, а теперь еще и новые технологии. Опыт читателя и видение режиссера, взаимодействуя, способны создать новую, неожиданную интерпретацию хорошо знакомого произведения. Зритель же свободен в своем выборе: принимать или не принимать такую интерпретацию. Но всякая интерпретация, в том числе и та, которую зритель не принимает, способствует обогащению его читательской и зрительской культуры.

Вот любопытный пример интерпретации художественного текста, в котором плодотворно соединились опыт литературоведа и видение кинорежиссера: С. М. Эйзенштейн читает сцену из «Гамлета».

Сцена из «Гамлета» толкуется по-разному: как характеристика угодничества Полония, как имитация безумия Гамлета и т. д.

«Полоний: Милорд, королева желает поговорить с вами, и немедленно.

Гамлет: Видите ли вы вон то облако в форме верблюда?

Полоний: И действительно, ни дать ни взять верблюд.

Гамлет: По-моему, оно смахивает на хорька.

Полоний: Правильно: спинка хорьковая.

Гамлет: Или как у кита.

Полоний: Совершенно как у кита.

Гамлет: Ну, так я сейчас приду к матушке.

Но только С. М. Эйзенштейн, великий кинорежиссер, обратил внимание на изменчивость облака и предложил свою версию, которая ближе всех к действительности: «Между тем последовательность контуров верблюда, ласки, кита — совершенно логически последовательные фазы для облака, меняющего свою форму. Мне кажется, что три последовательных сравнения определяют собой прежде всего **течение времени** (выделено нами. — *Л. Як.*), времени, в которое облако дважды успеваает изменить форму».

Ведь ставился «Гамлет» в знаменитом театре «Глобус», где декорации были более чем скудными, течение времени на сцене — условным. А вот как показать, что Гамлет не хочет идти к матери, ему это тяжело, невыносимо (там есть еще реплика «в сторону», «про себя»: «они сговорились меня с ума свести»).

«Это, мне кажется, можно показать так: Полоний зовет Гамлета прийти к королеве “немедленно”. Тот смотрит на небо. Спрашивает, на что похоже облако. “На верблюда”. Полоний согласен. Пауза. “На хорька”. Полоний подтверждает. Пауза. “На кита”. Разгладилась изогнутая край облака. Полоний, склонившись в поклоне, стоит, не уходит. Нет, придется идти. Гамлет (в сторону): “Они сговорились меня с ума свести. (Полонию) Ну, так я сейчас приду к матушке”».

Эйзенштейновское понимание представляется убедительным. Он пытался мысленно переместиться во времена Шекспира» (А. А. Брудный).

Но не только художественные интерпретации по-разному трактуют авторский текст, но и читатели, в зависимости от того, насколько глубоко они проникли в текст, насколько ясно увидели и осмыслили МК, поняли их взаимодействие, по-разному интерпретируют прочитанное. Это определяется природой художественного текста, который, в отличие от научного, допускает различия в его понимании. Можно сказать, что поливариантность понимания есть специфическая особенность текстов художественной литературы. Это зависит не только от содержания текстов, но и от особенностей их конструкции.

Вступая в диалог с создателем текста, читатель или соглашается с автором, или спорит с ним, или не слышит автора, или пытается опровергнуть его позицию.

Кажется, структура художественного произведения, объективно существующая поэтика текста «не позволят» прочитать литературное произведение вне авторского замысла. Однако здесь и возникает парадокс: мы читаем один и тот же текст, но по-разному его понимаем, так как предел субъективного восприятия у разных читателей различен.

Это зависит от того, какие микроконтексты текста читатель увидел в художественном произведении; сумел ли он понять эти МК и установить их взаимодействие».

Таков механизм интерпретации текста читателем, который или приближает к авторской позиции или уводит от нее, обедняя и искажая смысл художественного произведения. А иногда литературное произведение намеренно используется для выражения какой-то своей мысли, идеи, своего замысла.

К такой трактовке текста читателя часто «толкает», «провоцирует» и сам автор. Таков, например, А. П. Чехов, который в своих новеллах никогда не выступал в роли толкователя образов героев, никогда не раскрывал своего отношения к ним. Поэтому от читателей требуется, чтобы они с особой зоркостью вникали в каждую черту героя, в каждый МК текста, чтобы понять, каким своим героям автор симпатизирует, а кого осуждает. Писатель полагается на сотрудничество с читателем, рассчитывает на думающего читателя.

Но иногда даже опытный читатель «спорит» с автором. И всякий раз в этой «полемике» просматривается определенная интенция читателя.

В данном случае интересно сопоставить трактовку рассказа «Душечка» Л. Н. Толстым и В. И. Лениным.

Л. Н. Толстой о рассказе А. П. Чехова «Душечка».

Дочь Л. Толстого Татьяна Львовна писала А. Чехову в 1899 году: «Ваша “Душечка” — прелесть! Отец читал ее четыре раза подряд вслух и говорит, что поумнел от этой вещи».

Л. Толстой включил рассказ в сборник «Круг чтения», снабдив своим послесловием: «Без женщин-врачей, телеграфистов, адвокатов, ученых, сочинительниц мы обойдемся, но без матерей, помощниц, подруг, утешительниц, любящих в мужчине все то лучшее, что есть в нем... без таких женщин плохо было бы жить на свете».

В. И. Ленин «Социал-демократическая Душечка». Собр. соч., т. 9, с. 384.

«Тов. Старовер очень похож на героиню рассказа Чехова “Душечка”. Душечка жила сначала с антрепренером и говорила: “Мы с Ванечкой ставим серьезные пьесы”. Потом жила с торговцем лесом и говорила: “Мы с Васечкой возмущены тарифом на лес”. Наконец жила с ветеринаром и говорила: “Мы с Колечкой лечим лошадей...”. Так и товарищ Старовер: “Мы с Лениным ругали Мартьянова. Мы с Мартьяновым ругаем Ленина”.

Милая социал-демократическая Душечка! В чьих-то объятиях ты очутишься завтра?»

В. И. Ленин рассматривает образ Ольги Семеновны как социальный тип, он учитывает только событийную основу произведения. В трактовке образа героини присутствует лишь один блок микроконтекстов, ее знаменитые формулы (которые, кстати, Ленин цитирует неточно!): «Мы с Ванечкой...»; «Мы с Васечкой...»; «Мы с Колечкой...» (у Чехова — Володечка).

В данном случае читателю, т. е. В. И. Ленину, по-видимому, не важен смысл рассказа, его поэтика, легкий юмор автора. Ему нужен образ, который он произвольно использует в своих политических целях. У него иное коммуникативное намерение, и выразить его помогает героиня чеховского рассказа.

А вот механизм интерпретации рассказа Л. Толстым значительно сложнее.

Как гениальный художник и, конечно, опытный читатель, Л. Толстой прекрасно понял произведение А. Чехова. Об этом свидетельствуют и его собственные восторженные высказывания, и свидетельства родных и близких, и его непосредственная читательская реакция, когда он смеялся и плакал, великолепно перечитывая много раз этот рассказ в кругу семьи.

Однако «спор» с А. Чеховым заключен в интерпретации Л. Толстым идейно-художественного смысла произведения, что проявляется в следующем:

Чехов считал, что он написал юмористический рассказ, что его героиня должна производить несколько жалкое и смешное впечатление.

Это рассказ о любви, преданной, самоотверженной, но немного нелепой и исчезающей вместе с объектом обожания.

В рассказе все просто и сложно, как в жизни.

Л. Толстой увидел в этом произведении подтверждение своего мнения о предназначении женщины, о любви преданной и бескорыстной. Он не захотел увидеть нелепость героини, о которой с таким юмором говорит Чехов.

Не случайно в комментариях к этому рассказу он высказал свое отношение к «модному тогда женскому вопросу».

Л. Толстой включил рассказ А. Чехова в общий строй своих рассуждений о жизни, о добре и придал произведению дополнительный, не предусмотренный автором смысл.

И в то же время Л. Толстой не мог не понимать, что в своем толковании рассказа он расходится с А. Чеховым — ему «говорил» об этом сам текст, поэтика произведения, его МК.

Как поступает Л. Толстой, чтобы оправдать свою читательскую позицию?

Предлагая этот рассказ для публикации в журнале «Круг чтения», он вносит... исправления и сокращения в чужой текст. С этой целью Л. Толстой опускает следующие микроконтексты:

1. «А как это ужасно не иметь собственного мнения!»

2. А. Чехов говорит о душевном состоянии Оленьки после смерти второго мужа: «И так жутко, и так горько, как будто объелась полыни».

3. Чтобы яснее стала нелепость и ограниченность Оленьки, А. Чехов дает забавную и психологически точную деталь — важный микроконтекст текста: сны Оленьки, которые полностью повторяют ее дневные заботы и мысли, и будни.

Выйдя замуж за лесоторговца, Оля вся ушла в интересы торговли лесом. «По ночам ей снились целые горы досок и теса, длинные и бесконечные вереницы подвод, везущих лес куда-то... снилось ей, как целый полк бревен стоймя шел войной на лесной склад, как бревна стучали, падали, громоздились и опять вставали. Оленька вскрикивала во сне, и Пустовалов говорил ей нежно: «Оленька, что с тобой милая? Перекрестись!»

4. Другой сон А. Чехов упоминает, когда описывает пору ее вдовьего одиночества. Оставшись одна, Оленька сидела на кры-

лечке, смотрела на свой пустой двор, «а потом, когда наступала ночь, шла спать и видела во сне свой пустой двор».

Что же обозначает это «вторжение» Л. Толстого в текст чужого рассказа: сокращение объема или полемика с автором?

Конечно, дело не столько в том, что Л. Толстой сократил рассказ А. Чехова, он вступил «в спор» с автором, исключив те МК, которые «мешали» его, толстовской, трактовке произведения.

Таким образом, медленное чтение помогает увидеть единство художественного мира произведения, из которого невозможно «изъять» ни один МК, не нарушив его целостности и гармонии. Поэтому можно сказать, чтобы научиться читать художественный текст, надо пройти школу дискурсивной рефлексии — школу интерпретации, рефлексии над своим собственным пониманием, ибо антирефлексно ориентированный человек испытывал трудности в различении содержаний, смыслов и значений.

1. Как вы объясните, почему, читая одно и то же художественное произведение, мы понимаем и трактуем его по-разному?

2. Что может предотвратить эпифеноменальное понимание художественного и научного текста?

3. Какие МК вам легко увидеть в произведении и понять их смысл?

4. Произведения какого автора требуют больших усилий при чтении, и вам нелегко бывает понять эти произведения?

5. Известны ли вам художественные интерпретации литературных произведений? Какие вы видели фильмы-экранизации? Отличалась ли интерпретация произведения в кино от литературного первоисточника? Были ли вы согласны с такой трактовкой?

6. Стоит ли читать художественное произведение, если вы смотрели его экранизацию или спектакль?

7. Если бы вы были режиссером театра, какую пьесу классического репертуара вы поставили бы в своем театре? Как бы вы ее интерпретировали, как трактовали бы образы героев?

РАЗДЕЛ III

КУЛЬТУРА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Глава 1

Культура речи учителя

1.1. Культура речи как культура речевой деятельности

? Подумаем. Поразмышляем

Что такое культура речи для вас? Что именно в речи вы оцениваете с этой точки зрения?

В чем проявляется культура речи педагога?

Культура любого человека проявляется во всем, но прежде всего в том, как он общается, как он говорит, слушает (читает, пишет), как он мыслит и из каких побуждений он действует. Поскольку все это отражается в первую очередь в речи, именно умение общаться принято оценивать как культуру речи в широком смысле. Иначе говоря, культура речи представляет собой культуру речевой деятельности в целом, и, следовательно, культура речи характеризует все ситуации общения, распространяется на все виды речевой деятельности (говорение, письмо, слушание, чтение), на вербальную и невербальную составляющие речи, на все стили и жанры речи, отражает систему ценностей личности.

Культура речи в современном понимании — это область лингвистики, которая изучает осознанную речевую деятельность по созданию целенаправленной и целесообразной этически корректной речи в заданных или смоделированных условиях общения.

Для педагога высокий уровень культуры речи тем более важен, поскольку, с одной стороны, учитель всегда должен представлять собой такую личность, которая интересна ученикам, у которой есть чему учиться, а с другой стороны, обучение во многом строится на том, что учащиеся воспринимают и переживают у педагога не только знания, но и его отношение к миру,

способы действий, вплоть до конкретных речевых оборотов и «любимых» словечек. Соответственно учитель с низким уровнем культуры не может выполнить свое предназначение: научить, воспитать и развить все лучшее в ребенке, т. е. образовать его.

Культура речи является составной частью культуры в целом, поэтому чтобы более глубоко понять сущность культуры речи, необходимо вспомнить, что представляет собой любая культура. В самом общем смысле культура включает в себя все достижения человеческого общества в различных областях жизни. При этом культура в обязательном порядке включает в себя механизмы оценки того или другого явления с точки зрения его ценности и механизмы охраны и развития (культивирования) всего наиболее ценного и избавления от всего, что ему может навредить.

Культура в таком понимании — «это выражение человеческих отношений в предметах, поступках, словах, которым люди придают значение, смысл, ценность. Обратите особое внимание на сущностную сторону феноменов культуры: связь между ними — это связь между их значениями. Суть феноменов культуры состоит в том, что они имеют значение для людей; а то, что имеет для людей значение, постепенно обращается в знак», — так пояснил психолог А. А. Брудный это свойство культуры.

Любой знак, в свою очередь, нацелен на понимание, поэтому он *нуждается* в ином, отличном от себя, субъекте, который «раскодирует» смысл этого знака в процессе его понимания (на том или ином уровне) и каким-то образом на него прореагирует. Таким образом проявляет свою сущность **диалогичность** культуры. Поэтому истинная культура предполагает отношение к «другому» тоже как к ценности, исходя из чего «другое» в рамках культуры не отвергается и не уничтожается. Основным инструментом культуры является **диалог**, в результате которого должно рождаться понимание. Соответственно, **понимание** как процесс, как его результат и как стремление к нему составляет условие существования культуры, понимание присоединяет человека к культуре и находит в ней свою опору. (А. А. Бруд-

ный). Таким образом, познание, как компонент культуры, тоже диалогично, потому что предполагает внутренний диалог в процессе движения от незнания к неполному знанию, а затем — к относительно полному.

Естественно, что диалог возможен только между отличными в чем-то (а не полностью идентичными) субъектами, поэтому в культуре возникают два противоположных, но взаимно обусловленных процесса: во-первых, осознание своей индивидуальности, а во-вторых, обособление, отграничение себя в своей целостности и непохожести на других, от иных, отличающихся культур.

Эти процессы в совокупности с диалогичностью и делают культуру непрерывной. В связи с этим одним из важнейших понятий, которые передают сущность культуры и становятся механизмом осуществления ее преемственности, является память. Память в культуре подразумевает непрерывность нравственной, интеллектуальной, духовной жизни человека, общества и человечества. Память, с одной стороны, фиксирует факты, события и достижения культуры и тем самым сохраняет их, с другой стороны, движение вперед, совершенствование невозможно без развитой памяти, а **культура — это не только плод человеческого развития, но и двигатель его.**

В то же время знаковость и неодинаковость разных культур делают необходимым для возникновения диалога между ними выявление и обозначение критериев оценки разных сторон фактов культуры, т. е. создания механизма отбора того, что следует культивировать и того, от чего нужно избавляться. Это, в свою очередь, помогает понять, что и каким образом нужно оберегать и сохранять.

Культура придает каждому знаку **контекст** — ту более широкую рамку, в которой любой факт культуры воспринимается не изолированно, а во взаимосвязи с остальным. Эти взаимосвязи предполагают и причинно-следственные отношения, когда вы задаетесь вопросом «Почему?» и ищите на него ответ, т. е. интерпретируете факты действительности. Эти взаимосвязи становятся источником сравнений, сопоставлений, аналогий — всего того, что лежит в основе и логического, и образного восприятия мира.

Все эти разрозненные первоначально смыслы требуют упорядочивания. Поэтому обязательной принадлежностью культуры является **структурирование**, а уже оно, по точно сформулированному Ю. М. Лотманом закону, приводит к возрастанию информации именно за счет приращения смыслов. Структурирование — это способ придания дополнительных смыслов за счет актуализации привычных логических связей и ассоциаций.

Исходя из сказанного, система образования — неотъемлемый компонент культуры, поскольку он обеспечивает непрерывность существования и развития культуры, а также ее сохранение и распространение, обеспечивает преемственность системы ценностей данного общества для разных поколений его членов. При этом учитель выступает в роли не только носителя культуры данного общества, но и проводника, который постоянно пользуется механизмами культуры: отбором лучшего, организацией диалога с учениками и их диалога с явлениями культуры, сохранением в памяти наиболее значительных событий данной культуры, созданием для каждого значимого факта культуры контекста, способствующего не только его запоминанию, но и пониманию, а также структурированием как знаний о культуре, так и процесса освоения этих знаний.

! Вспомните свои ученические впечатления от школы. Какие они, о чем говорят вам и вашим друзьям? Можно ли их назвать знаковыми? Исходя из такого понимания культуры следует, что:

— в процессе обучения общение необходимо, поскольку без этого не произойдет присвоения и приращения информации;

— в этом процессе важен и необходим каждый участник как мыслящая индивидуальность;

— процесс пополнения информации неисчерпаем, поэтому в задачу обучения входит оказание помощи ученикам в освоении, переработке и присвоении новой информации.

Все свойства, характерные для культуры в целом, будут прослеживаться и в культуре речи как ее составной части.

Речь всегда представляет собой ответ на какой-либо стимул (внутренний или внешний) и, в свою очередь, речевое действие (и как процесс, и как результат) вызывает тот или иной ответ (словесный или несловесный, в виде молчания или физического действия).

Следовательно, культура речи должна охватывать все эти компоненты речевой деятельности и их составляющие. А значит, с точки зрения культуры в речи в первую очередь оцениваются:

- цель и средства ее достижения;
- речь как процесс (речевое поведение);
- речь как результат (текст).

Для оценки различных сторон речи с точки зрения их соответствия культуре также существует свой механизм — это нормированность языка, которая является признаком его высокого развития и залогом его устойчивости, целостности и общепонятности, вследствие которых язык еще лучше обеспечивает взаимопонимание между говорящими на нем людьми. При этом и сам язык, и речь в целом становятся ценностью и отношение к ним возникает соответственное — как к ценности, в результате чего и реализуется культура речи (ценностное отношение представляет собой принадлежность культуры).

Нормированность в свою очередь реализуется посредством норм. При этом важно учесть, что норма — это то, как должно быть. Свои нормы существуют для всех компонентов культуры, но проявляются они прежде всего как нормы общения, которые помогают согласовать все его стороны: когнитивную (как вы видите других людей и как их понимаете), аффективную (как вы к ним относитесь) и поведенческую (как вы поступаете в конкретных ситуациях). (Т. Г. Винокур).

Наиболее значимыми нормами общения являются этические и коммуникативные. Они вытекают из законов оптимального, гармоничного, эффективного общения, которые вырабатывались тысячелетиями и являются своеобразным итогом осмысления речевой практики людей разных культур.

Коммуникативные и этические нормы представляют собой конкретные правила, помогающие осуществить оптимальное

общение, т. е. такое взаимодействие, которое создает наилучшие условия для выработки и реализации не противоречащих друг другу коммуникативных целей всех партнеров по общению, для создания благоприятного эмоционального климата вследствие преодоления различного рода барьеров, а также для максимального раскрытия личности каждого.

Этические и коммуникативные нормы очень тесно взаимосвязаны, поэтому дифференцировать их можно лишь условно. Этические нормы во многом определяют коммуникативные, поскольку в первую очередь регулируют моральную и содержательную стороны общения.

В то же время этические нормы коммуникативно ориентированы. Их коммуникативность проявляется и в том, что они диктуют необходимость нести ответственность за слова и речевые поступки, и в том, что нарушения этических норм рождают неприятие, а значит, служат барьерами в общении. В свою очередь, коммуникативные нормы этичны, потому что они регулируют процесс общения, предписывают достижение целей общения таким образом, чтобы в нем не нарушались этические нормы.

1.2. Этические нормы

? Подумаем. Поразмышляем

Какие запреты и рекомендации регулируются этическими нормами?

Этические и коммуникативные нормы — это механизмы, помогающие согласовать все стороны общения. Это предписания, рекомендации, советы, предостережения, запреты и т. д., которые формировались на основе понимания законов общения. Главным законом общения является закон объединения партнеров, в соответствии с которым общение должно быть конструктивным, неконфликтным, гармонизирующим и т. д. По сути, механизмом обеспечения действия этого закона выступает все то, что делает возможным возникновение контакта,

поддержание взаимодействия во время общения и достижение его эффективности в целом как процесса и как результата.

Этические нормы воплощают систему защиты нравственных ценностей в каждой культуре и регулируют формы их проявления в речи. Этические нормы предписывают необходимость соответствия речи моральным законам общества, а также внутреннему миру человека, его восприятию других людей, пониманию своего места в жизни и в данном обществе.

Сами этические нормы относятся в первую очередь к мотивам речи, к области культуры общения — это доброжелательность, принятие партнеров по общению, соблюдение законов нравственности, поэтому эти нормы можно условно отнести к механизмам культуры стратегического уровня, которые регулируют взаимоотношения с миром в целом и конкретным партнером по общению в частности.

Естественно, что этические нормы в силу того, что они относятся к духовной сфере жизни людей, существуют в обобщенных, нересептурных формулировках, поскольку носят базовый универсальный характер. Педагогам особенно важно помнить, что этические нормы формируются преимущественно в детстве на основании всех без исключения ситуаций общения, свидетелем которых был ребенок, а поскольку значительная часть жизни учеников проходит в школе, в которую к тому же ребенок идет с внутренней установкой научиться там всему, чему только можно, именно учителям предназначено развивать и/или корректировать представления учащихся об этих нормах. И происходит это, осознанно или неосознанно, непрерывно в течение всего общения как на уроке, так и за его рамками.

Этические нормы — это не только призывы быть вежливыми, но это, главным образом, инструмент реализации ответственности за свои речевые действия. Следовательно, этические нормы помогают с нравственной точки зрения оценить допустимость или недопустимость конкретных явлений в общении. При этом этическая оценка носит особый характер, поскольку она выносится с позиций духовной культуры и ее высших ценностей: «Сознательно или неосознанно говорящий предполагает существование, помимо данного адресата, “выс-

шего наадресата”. В различных мировоззренческих концепциях этот наадресат может осмысливаться как Бог, абсолютная истина, совесть, суд истории, народ и т. д.» (Ю. М. Лотман). Следовательно, этическая культура речи отражает аксиологический (ценностный) компонент культуры в целом.

Главными моральными ценностями считаются **Истина, Добро, Красота**, которые соответственно являются критериями оценки этичности речи и речевого поведения в целом. Истинность, правдивость — эти качества определяют многое в речи именно в этическом плане, поскольку благодаря им возникает доверие к говорящему, без которого невозможно общение. Эту сторону правдивости прекрасно подметил и сформулировал Б. Шоу: «Наказание лжеца не в том, что ему никто не верит, а в том, что он сам никому не сможет верить». Добро и желание добра другим также лежат в основе общения, поэтому все этические правила содержат «доброжелательность» как норму общения. Понятие Красоты в данном случае связано не с эстетическими, а с этическими законами, по которым несоответствующее им действие (в том числе и речевое), расценивается как некрасивое (Так говорить некрасиво. Он поступил некрасиво. Некрасивое поведение).

В субъект-субъектном общении (которое должно быть нормой и на любом уроке) на первое место по значимости выходят личностные взаимоотношения коммуникантов. Мораль, нравственность свойственны только личностям, и только личность может испытывать эмоции по поводу полученной информации или способа общения. Отсюда основные критерии оценки с точки зрения соблюдения этических норм: не только этично-неэтично, красиво-некрасиво, но и прилично-неприлично.

Связь этических законов с духовной культурой в целом Ю. М. Лотман определил так: «Материальный ущерб, как и материальный достаток, как вообще вещи в их практической ценности и функции, принадлежат области практической жизни, а оскорбление, честь, защита от унижения, чувство собственного достоинства, вежливость (уважение чужого достоинства) принадлежат сфере культуры...» Именно поэтому этические ошибки в большей степени связаны с недостатком общей куль-

туры человека, чем собственно с культурой речи, но проявляются они именно в речи.

Основными этическими достоинствами речи и этическими нормами являются: *правдивость* (в том числе полнота и неискаженность информации), *понятность* (речь должна быть доступна адресату, речь не должна заставлять его прилагать излишние усилия для ее расшифровки), *содержательность* (пустая речь лишь отнимает время и силы у адресата), *информативность* (расхожие высказывания, общие слова адресат обычно расценивает как недооценку своего умственного уровня или уровня своей информированности), *целесообразность* (необходимо использовать в речи только то, что соответствует цели, а все лишнее исключить как отнимающее время и силы), *краткость* в меру необходимости (речь не должна отнимать у адресата лишнего времени), *вежливость* (в первую очередь как знак уважения партнеров по общению и самоуважения) и т. д.

Таким образом, этические нормы в первую очередь направлены на предупреждение этических ошибок, того, что недопустимо в общении. С точки зрения этических норм в современном обществе неприемлемы притворство, неискренность, обман, грубость, озлобленность, зависть и т. п. Напротив, уважение к людям, терпимость к тем, кто отличается чем-либо, к их мнению, позиции и пр., доброжелательность — это норма.

! Приведите примеры того, как на вашу оценку общей культуры человека (впечатление от него) влияло соблюдение или несоблюдение им этических норм.

Обязательным для исполнения при любых условиях коммуникации и в любой сфере общения является запрет на причинение ущерба другому человеку (не обязательно участвующему в данной ситуации общения). В эти нормы входят предписания сдерживать негативные эмоции и смягчать негативную информацию, не допускать унижения и оскорбления человеческого достоинства, грубости, зависти и т. п. Кроме

того, к обязательным для исполнения нормам относится и требование всемерно проявлять уважение к другим людям и т. п.

Другие этические нормы носят рекомендательный характер. В первую очередь это касается позиции говорящего (пишущего) относительно себя и своего места в общении. Этично иметь чувство собственного достоинства, быть скромным, не противопоставлять себя другим, не восхвалять себя и не ставить над другими людьми, не относиться к ним пренебрежительно. Из этого следует и уважительное отношение к другим: уважение чувства собственного достоинства других, умение видеть в людях прежде всего их достоинства, поддерживать его в партнерах по общению, т. е. этично проявлять к людям уважение всеми средствами.

Важно подчеркнуть, что несоблюдение этических норм приводит к моральному ущербу не только для адресата (или иного лица, о ком шла речь), но и для адресанта, поскольку, во-первых, сам адресант «теряет лицо», унижает прежде всего чувство своего собственного достоинства, во-вторых, нравственный человек всегда, даже в случае невольного нарушения норм этики, испытывает стыд и угрызения совести, так что в этом случае обманутые ожидания относительно своей выдержки, воспитанности и пр. всегда остаются при «обманутом». Кроме того, нарушение этических норм общения чаще всего приводит к коммуникативным помехам или неудачам вследствие изменения в рамках данной ситуации речевого статуса адресанта (в том числе и из-за потери некоторого самоуважения), так и вследствие возникновения у адресата закономерного с психологической точки зрения чувства обиды, досады и т. д. вплоть до расценивания произошедшего как оскорбления. Об этом особенно важно помнить тем педагогам, которые считают, что иногда они могут позволить себе оскорбить или унижить ученика, если он, на их взгляд, того заслуживает. Еще раз подчеркнем то, что в этом случае несоблюдение этических норм обращивается прежде всего против того, кто их нарушил. Именно в этом отношении этические нормы во многом определяют коммуникативные.

Специфика этических норм состоит и в том, что они действуют не только для оценки готового высказывания, но и на всем протяжении речевой деятельности: этика определяет в речи *мотивы*, с которыми человек вступает в общение, цели, которые он ставит, *средства*, с помощью которых он достигает эти цели и *оценку результата речи*, т. е. этичность тех действий, которые должны быть (могут быть) предприняты слушателем под влиянием данной речи. Общий этический принцип: «*Поступай с людьми так, как тебе хотелось бы, чтобы поступали с тобой*». Другими словами, этические нормы и правила речи выводятся исходя из принципа взаимного уважения и одобрения, хотя прямо, словесно это в речи может и не проявляться.

Таким образом, уже на этом этапе формулирования целей возникает проблема этического выбора: эти мотивы и цели могут быть как этичными, так и неэтичными, как достойными, так и недостойными.

Этичные мотивы и цели определяются стремлением сказать что-то интересное и важное, доставить радость, сделать человеку приятное, утешить, т. е. удовлетворить его духовные потребности во внимании, заботе, уважении, любви и т. п.

Этичные мотивы могут быть не только эмоционально положительными, но и эмоционально нейтральными (например, сообщить информацию). Этичными могут быть даже отрицательные эмоции в речи (например, возмущение несправедливостью, гнев по заслуживающему его тому или иному поводу, порицание за неэтичный поступок и т. д.), поскольку эти эмоции проявляются на основе более высоких этических побуждений.

Оценка результата речи с точки зрения соблюдения этических норм складывается из анализа того, как адресат воспринял эту речь и как ее оценил в отношении этики, а также тех ответных, вызванных речью, действий, которые за ней последовали.

Таким образом, этические законы лежат в основе всех проявлений культуры общения. Их соблюдение помогает осуществить конструктивное общение, их нарушение создает помехи, барьеры в общении, снижает эффективность речи или делает запланированный результат недостижимым.

! Приведите примеры ситуаций педагогического общения, в которых бы реализовывался каждый из основных мотивов речи, сформулированных профессором М. Ю. Федосюком. По его мнению, основными мотивами речи может быть стремление говорящего:

- поддержать речевой контакт с партнером по общению;
- предупредить негативную реакцию адресата на некоторое сообщение;
- устранить отрицательное отношение адресата к говорящему;
- поощрить поступки адресата;
- вызвать расположение адресата к говорящему.

1.3. Коммуникативные нормы

? Подумаем. Поразмышляем

Какие известные вам правила речевого поведения вы бы отнесли к коммуникативным?

Коммуникативные нормы обеспечивают возникновение контакта между людьми, процесс общения во всех его фазах, регулируют выбор способов достижения поставленных целей.

Именно они позволяют обеспечивать и структурировать общение, и реализовать этически грамотное воздействие коммуникантов. Коммуникативные нормы действуют на всех этапах речевой деятельности — от постановки цели и нейтрализации барьеров общения до достижения запланированного результата. Этот вид норм определяет также целенаправленность и целесообразность всего общения.

Коммуникативные нормы ориентированы на обеспечение максимально возможной эффективности общения в любой коммуникативной ситуации с учетом всех ее особенностей. Соединяя в себе стратегические и тактические компоненты, они обеспечивают непрерывность и успешность процесса общения. *К стратегическим элементам общения* можно отнести *выбор цели, ситуации общения, партнеров, предмета речи и усло-*

вий общения. А в процессе реализации той или иной стратегии в рамках определившейся ситуации общения проявляются тактические элементы речи: структурирование ее процесса, конкретное воплощение плана речи и регулирование процесса общения.

Коммуникативные нормы во многом являются средством реализации этических норм в процессе общения, поэтому коммуникативные нормы определяются этическими: если этические и коммуникативные цели вступают в противоречие, то приоритет должен принадлежать соблюдению этических норм (так, цель сообщить информацию не снимает необходимости вначале проявить уважение к адресату, например, с использованием формул речевого этикета; сообщение неприятной информации (результатов контрольной работы) тем более не может сопровождаться или предваряться упреками и обвинениями).

Коммуникативные нормы определяют выбор видов, форм, уровней и средств общения. При этом коммуникативные нормы более других вариативны. В них, в отличие от этических и языковых, почти невозможны строгие предписания и точные рецепты, поэтому коммуникативные нормы носят, как правило, рекомендательный характер.

Очень важным свойством коммуникативных норм является то, что, опираясь на них, коммуниканты действуют не только в предлагаемых обстоятельствах, но и активно моделируют нужные им ситуации общения и выбирают нужные им сценарии общения. И благодаря этому возможны рекомендации для коммуникантов как по выбору ситуации общения, так и по ее моделированию. Особенно важно это в педагогической деятельности, где учитель выбирает тип урока, виды заданий, их форму и содержание, тот или иной способ организации учебной деятельности, жанры своей речи и пр. в соответствии с целями, которые перед ним стоят, и с учетом всех слагаемых общения с данным классом. Это необычайно сложная задача, решить которую наилучшим образом и в полном объеме удастся далеко не каждому педагогу.

Ошибки коммуникативного плана (тем более ошибки, допущенные педагогом) редко остаются незамеченными. В зави-

симости от того, насколько грубым было это нарушение, оно вызывает те или иные последствия. При этом этические и коммуникативные нормы так тесно взаимосвязаны, что нарушение большинства коммуникативных норм общения одновременно приводит к нарушению и этических законов. Например, требование правдивости речи вытекает из того, что ложь является одним из основных барьеров общения, поскольку ставит под сомнение истинность всей речи и всей позиции коммуниканта, и в то же время ложь представляет собой нарушение этических норм вследствие того, что ложь — это проявление неуважения к партнеру или желание его обмануть ради достижения недостойных целей и т. д.

Расплатой за грубые нарушения этических и коммуникативных норм могут быть конфликты различной степени тяжести, срывы учениками уроков, их нежелание учиться у данного педагога и т. д. Менее грубые ошибки, связанные преимущественно с нарушением именно коммуникативных норм, приводят, например, к тому, что учитель не достигает цели урока (или достигает лишь частично), ученики не понимают его объяснение нового материала и, как следствие, перестают его слушать. В случае коммуникативных ошибок частного плана могут возникать помехи в понимании больших или меньших фрагментов речи педагога (объяснения, задания и т. п.), но эти нарушения приводят к менее тяжелым последствиям: частичному непониманию, которое может быть преодолено совместными усилиями.

Для того чтобы общение состоялось, должны быть выполнены несколько обязательных условий. Прежде всего должны быть осуществлены технические предпосылки коммуникации (Е. В. Падучева) — внеречевые условия успешного общения, которые формулируются в виде следующих постулатов:

- постулат о составляющих (отправитель, получатель, действительность, текст и код);
- постулат о контакте (между отправителем и получателем);
- постулат о коде (отправитель и получатель пользуются одним кодом).

Необходимость выполнения этих постулатов очевидна: если нет хотя бы одного из составляющих — коммуникация не мо-

жет быть реализована. Если нет отправителя сообщения, то потенциальный получатель так и не станет реальным получателем в этой ситуации; если нет получателя, то некому будет передать информацию; если нет действительности (т. е. общей для обеих ситуаций, нет способа связи или нет общего предмета-речи), то общение не состоится; если нет текста (т. е. самой внешней (устной или письменной) речи, оформленной в виде сообщения), то общение также становится невозможным и если нет кода, т. е. системы знаков, посредством которой передается и получается информация, то это опять приводит к тому, что передача и прием информации становятся неосуществимы.

Постулат о **контакте** напоминает, что обоим собеседникам нужно все время подтверждать акт взаимодействия: отвечать, поддакивать, контактировать взглядом и т. д. В педагогической деятельности постоянное подтверждение контакта тем более необходимо. Учитель комфортно себя чувствует на уроке, уверен во взаимопонимании с учениками только тогда, когда он не только видит своих учеников (и для этого постоянно на них смотрит), но и отмечает, что глаза каждого из них направлены на него, что при этом у школьников взгляд не пустой и скучающий, а выражает то, что соответствует излагаемому, что ученики мимикой и позами подтверждают внимание и интерес к происходящему. Но это происходит только тогда, когда учитель сам вовлечен в общение и когда он постоянно посылает сигналы-запросы и сигналы привлечения внимания. Это могут быть реплики, обращенные к кому-то из учеников, диалог со всем классом, средства диалогизации монолога и т. д.

В процессе коммуникации происходит передача и прием информации посредством того или иного **кода**. Выделение постулата об общем коде как обязательного условия осуществления коммуникации тоже оправдано, потому что не только общение, но и восприятие речи без существенных потерь невозможно, если коммуниканты говорят «на разных языках». Это положение безусловно справедливо и для педагогического общения, в котором использование учителем общих с учениками (понятных им) кодов является необходимым условием для достижения образовательных и воспитательных целей.

Код в общении может представлять собой не только один из национальных языков — он может быть жестовым, цифровым, цветовым и т. д. Главное, чтобы эта система знаков была общей для всех коммуникантов в данной ситуации, поэтому на первый план в этом отношении выходит умение кодировать, декодировать, перекодировать и хранить информацию. Основой для любых действий с информацией является «универсальный предметный код», как его называет Н. И. Жинкин, или «язык интеллекта», универсальный потому, что он «свойствен человеческому мозгу и обладает общностью для разных человеческих языков», обеспечивая переводимость сообщений.

Для адекватного понимания содержания речи у коммуникантов должен быть общий тезаурус (информационный фонд, информационный запас). В него входит и общая память, и фоновые знания о предмете речи, о ситуации в целом и т. д. Например, вспоминать о каком-либо событии вместе можно только с тем, кто также был его свидетелем. Обсуждать какую-то книгу — только с теми, кто ее читал и т. д. В тезаурус должен входить и общий код — это те знаки, посредством которых передается информация. Это могут быть знаки естественного языка, языка невербального — жестов, мимики, интонаций, поз и т. д., искусственного — язык цифр, знаков и пр.

В педагогическом отношении о необходимости выработки общего с учениками кода обычно говорят применительно к терминологическому языку того или иного предмета, но в коммуникативном плане не менее значимыми будут и другие одновременно применяемые коды (фотографии, рисунки, графики, таблицы и пр.), входящие в тезаурус каждого участника общения.

Коммуникативные нормы в целом определяются законами общения, и в основе их реализации лежат определенные принципы: принцип кооперации, принцип целесообразности, принцип гармоничности общения, принцип структурирования общения. Коммуникативные нормы, вытекающие из этих принципов, носят относительно более частный и преимущественно рекомендательный характер. Они, как правило, соотносятся с теми или иными компонентами ситуации общения.

Главной коммуникативной нормой общего характера, определяющей весь процесс коммуникации, является установка на коммуникативное сотрудничество как следствие **принципа кооперации**. Именно эта установка позволяет регулировать речевое поведение в ходе коммуникации. Из этой главной нормы вытекают и остальные коммуникативные нормы, которые имеют отношение как ко всему процессу речевого общения в целом, так и к отдельным его компонентам. Эта норма подразумевает, что установка на сотрудничество, на конструктивный обмен мнениями должна быть всегда, даже в условиях конфликта. Имеется в виду, что при любых затруднениях и проблемах выход есть и он должен быть найден. Усилия участников общения в этом случае переориентируются не на поиски виновного в возникновении проблемы, а на совместный поиск взаимоприемлемых решений.

Вторым по значимости принципом можно назвать **принцип целесообразности**, который проявляется на всех этапах и уровнях общения. В основе этого принципа лежат этические нормы, которые регулируют выбор этически корректных средств для достижения целей общения.

Цель речи всегда связана с ее содержанием и входящей в него информацией. Если цель речи — проинформировать, то информация становится главным ее содержанием. Если цель речи — поделиться чувствами, эмоциями, то их выражение сопровождается логической информацией о причинах или следствиях этих эмоций. Если основная цель речи — оказать воздействие, то информация о фактах, событиях, явлениях (фактуальная информация) будет сочетаться с их интерпретацией (концептуальной информацией). В то же время обычно в речи соблюдается информативно-эмоциональный баланс как норма речевого поведения.

Коммуникативные цели реализуются в различных сферах общения, связанных с разными сторонами речи, поэтому они неоднородны и допускают разную степень конкретизации.

Не менее важным принципом является **принцип гармоничности** общения (сравните закон «гармонизирующего диалога», по терминологии А. К. Михальской), который проявляется как

в плане гармонизации целей общения, так и в гармонизации средств достижения этих целей на всех уровнях речи. Принцип гармоничности в коммуникативных нормах выражается и в необходимости найти баланс между информативностью и эмоциональностью, между информационным и фактическим общением и т. п.

Для достижения гармоничности общения также важна и степень направленности речи на партнера, степень адресованности речи. Особенно — в аксиальной коммуникации (т. е. точно адресованной конкретному получателю). Для этого используются специальные средства адресации, привлечения внимания, осуществления «обратной связи» с адресатом. С этой целью следует подчеркивать интерес к индивидуальности собеседника, чаще обращаться к нему по имени, говорить о том, что интересно вашему собеседнику, интересоваться проблемами собеседника, его мнением, приводить аргументы, объяснять свои действия и решения и т. д. Кроме того, необходимо использовать средства речи, подчеркивающие общность адресата и адресанта «мы с вами...», «как мы с вами выяснили...» и т. п. — все это усиливает уважение к собеседнику и гармонизирует общение в целом. Очевидно, что эти рекомендации справедливы и относительно педагогического общения.

Среди общих принципов, определяющих более частные коммуникативные нормы, выделяется и **принцип структурирования**, который предполагает не только вычленение из всего потока информации определенных смысловых блоков, но и такое их расположение, при котором актуализируются различные логические связи и ассоциации, углубляющие и расширяющие, а иногда и дополняющие смысл высказывания.

Этот принцип также пронизывает все общение: структурирование действует как на уровне выделения из всего потока общения определенных коммуникативных ситуаций, так и на уровне структуры самой ситуации и структуры каждого высказывания в рамках этой ситуации (далее действие этого принципа можно проследить вплоть до уровня предложения, которое также имеет свою структуру).

Структурирование очень важно в коммуникативном плане — оно позволяет облегчить восприятие информации и его

понимание, а также косвенно может повлиять и на ответное высказывание.

Существует два основных правила структурирования информации в общении: правило рамки и правило цепи. Правильно построенная рамка позволяет организовать информацию так, чтобы структура отвечала «запросам» слушающего или хотя бы соответствовала его установкам, представлениям. Рамка связывает текст с контекстом. Рамку в общении создает начало и конец разговора. В начале общения должны быть указаны (или должны негласно предполагаться) цели, перспективы, предполагаемые результаты общения, в конце речи должны быть подведены итоги, показана ретроспектива и отмечена степень достижения целей (это также может быть выражено на несловесном уровне — в подтексте, в тональности общения и т. д.).

Правило цепи в большей степени характерно для структурирования общения внутри коммуникативной рамки. Речь развертывается линейно, поэтому все звенья высказывания должны быть выстроены в линию по какому-либо порядку: в какой-то определенной и, главное, понятной участникам общения логике. Это может быть хронологический порядок (особенно часто — в рассказе), это может быть иерархический порядок, где вся информация выстроена по ранжиру — от самого главного к наименее важному и наоборот (нисходящая и восходящая градация) и т. д. Любая информационная цепочка, упорядочивая, связывая, организуя содержание, выполняет сразу две задачи: во-первых, помогает структурировать информацию в соответствии с ожиданиями собеседника; во-вторых, способствует ее запоминанию.

При этом действует правило края: начало и конец любого информационного ряда, из чего бы он ни состоял, сохраняется в памяти человека лучше, чем середина, поэтому в тексте его начало и конец называют сильными позициями текста. Сильные позиции текста — это и его узловые моменты. Они должны выделять новое и важное в речи, разграничивать важное и второстепенное.

Степень содержательности и информационной насыщенности речи в первую очередь зависит от ситуации в целом и ее конкретных особенностей. Например, в рамках ситуации рас-

сказа о каком-то событии может повлиять фактор адресата. Это может проявиться и в том, что содержание речи будет существенно упрощено (если основной адресат — ребенок) или неполно (если адресат по каким-либо причинам не обязан знать какую-то часть информации) и т. д.

Культура создания и восприятия текстов предполагает при этом, что информация не подается и не воспринимается изолированно от другой информации и от окружающего мира, а существует в определенном контексте — заранее заданном «смысловом поле» (Ю. М. Лотман), в котором сообщение приобретает всю полноту своего смысла, становится информативным.

Значит, информация, включенная в определенный контекст, предполагает **активность адресата** по ее обработке: получению, переработке, хранению, актуализации. И наоборот, «тенденция к умственному потребительству составляет опасную сторону культуры, односторонне ориентированной на получение информации извне», предостерегает Ю. М. Лотман. В связи с этим проблема содержательности речи тесно связана с проблемой развития содержания речи, взаимной активизации не только речевой, но и мыслительной деятельности партнеров по общению. И это тем более необходимо учитывать педагогу при планировании учебного процесса и прогнозировании его результатов.

Более конкретные рекомендации относительно реализации этических и коммуникативных норм при создании высказываний связаны с речевыми и языковыми нормами.

1.4. Речевые и языковые нормы

? Подумаем. Поразмышляем

По каким критериям обычно оценивают свою и чужую речь?

Как правило, эти критерии у большинства людей соотносятся с **коммуникативными качествами речи** — такими ее свойствами, которые помогают организовать общение и сделать его эффективным. Основными коммуникативными качествами речи

являются уместность, богатство, чистота, точность, логичность, доступность, выразительность, а также правильность.

Коммуникативные качества речи — это воплощение прежде всего речевых норм, которые очень условно можно систематизировать по основным слагаемым ситуации общения применительно к самой важной в коммуникативном плане функции этих качеств речи. Так, уместность позволяет оценить целесообразность использования каждого речевого и языкового средства и речи вообще относительно конкретной ситуации общения. Доступность помогает гармонизировать уровень сложности речи с возможностями конкретного адресата. Чистота речи диктуется прежде всего этическими нормами и, как следствие, предупреждает помехи в коммуникации. Точность и логичность способствуют передаче правдивого и хорошо структурированного сообщения. Выразительность речи служит для целесообразного и гармоничного самовыражения говорящего или пишущего и в этом плане она всегда следует коммуникативным нормам. Языковая правильность обеспечивает общность кода между партнерами.

К коммуникативным нормам мы отнесем и нормы использования невербальных средств, которые как поддерживают словесный ряд в речи, так и заменяют его.

С коммуникативной точки зрения главной речевой нормой является ее уместность. Речь может быть эффективной, т. е. достигшей своей цели, только тогда, когда она уместна.

Уместной называется речь, которая соответствует всем составляющим коммуникативной ситуации. Уместность — это коммуникативное качество, которое более других качеств речи ориентировано на ситуацию общения в целом и, соответственно, более других свидетельствует о коммуникативной компетентности адресанта.

Уместность в широком смысле отражает уместность ситуативную (соответствие ситуации в целом). Уместность в узком смысле предполагает уместность речевую (текстовую), т. е. оценку целесообразности использования того или иного речевого средства. Оба этих вида определяются в первую очередь этическими и коммуникативными нормами, а проявляются в речи.

Уместность ситуативная представляет собой безусловное требование культуры речи. Ситуативная уместность обязательна для всех в любой сфере общения и в любой ситуации. Ситуативная уместность/неуместность речи определяется по всем составляющим коммуникативной ситуации целиком и по каждой в отдельности, поскольку все они тесно взаимосвязаны, но несоответствие речи всего одному параметру неизменно может сделать неуместной всю речь. Например, подмена темы или цели урока, неточная тональность речи, неправильный пример, неверно выбранный момент для замечания кому-то из учеников и т. д. В этом заключается самая главная особенность данного качества речи.

Текстовая уместность (уместность в узком смысле) связана с выбором конкретных речевых средств в рамках коммуникативной ситуации. Соответственно, текстовая уместность, по сути, входит в ситуативную как составная часть.

Уместность является базовым качеством для культуры речи, так как во многом определяет ее успешность. Отличие уместности от остальных коммуникативных качеств речи состоит в том, что, по сути, от оценки уместности или неуместности речи зависит, состоится ли сама речь, поскольку это качество речи закладывается на этапе прогнозирования самой речевой деятельности с точки зрения того, насколько та или иная ситуация благоприятна для достижения определенных целей общения.

На этапе планирования речевой деятельности уместность оценивается на уровне стратегическом и тактическом. При этом стратегический уровень предполагает выбор с точки зрения уместности той или иной модели ситуации общения, того или иного «сценария», а также жанра и стиля речи. Тактический уровень определяет в большей степени выбор конкретных речевых средств для реализации этой стратегии, наиболее уместных относительно всех слагаемых ситуации общения.

Для достижения уместности речи в плане содержания важно учитывать постулаты общения о количестве, качестве информации и об ее отношении к теме высказывания и т. д. Только в этом случае общающимся удастся избежать переживаний

по поводу того, что сказано лишнее, некстати или о том, что было важно произнести, но оно не прозвучало.

Для соблюдения уместности речи немаловажно выбрать и правильную тональность общения, форму речи (устную или письменную, монологическую или диалогическую и т. д.).

Критерий уместности речи мы используем и для оценки звукового облика устной речи или зрительного — относительно письменного текста. В этом плане анализируются прежде всего интонация и ее слагаемые, громкость речи, ее разборчивость (относительно произнесения и почерка) и многое другое.

Таким образом, степень уместности речи относительно участников общения определяется их этической и коммуникативной культурой.

Коммуникативным качеством речи, целиком зависящим от особенностей ситуации общения, а именно от адресата, является **доступность**. Это не языковое, а только речевое качество, поскольку в языке слова нейтральны, они не могут быть оценены с точки зрения своей доступности и понятности для кого-то вне ситуации, вне речи.

Доступность предполагает такое построение речи, при котором уровень сложности речи и в терминологическом, и в содержательном, и в структурном отношении соответствует уровню понимания адресата. По сути, это требование связано с использованием в речи только тех речевых средств, которые адресат в состоянии воспринять, узнать, понять и на которые он в состоянии реагировать.

Доступность входит в систему необходимых для успешного общения достоинств речи как требование соблюдения принципа кооперации, который предполагает открытость автора речи: его стремление сделать свою речь легкой для понимания, внимание к партнерам по общению, отсутствие высокомерия и пренебрежения по отношению к адресату. Говорящий или пишущий в своей речи открывает доступ к сообщаемой информации, облегчает не только ее получение, но и декодирование.

Но доступность имеет и свои пределы: нужно соблюдать чувство меры, чтобы избежать противоположной ошибки, которая проявляется в упрощенности и примитивности, и вновь

не нарушить этические и коммуникативные законы общения, недооценив уровень знаний или опыта партнеров.

Применительно к культуре речи доступность — это, во-первых, понятность адресату (узнаваемость) всех или подавляющего большинства употребленных слов и выражений. В этом плане чаще всего рассматривается проблема понимания иноязычной лексики или терминологии. Во-вторых, доступность предполагает соотнесение с понятием уже не слова, а смысла, который стоит за словом или выражением. В-третьих, важно, чтобы при общем понимании значений слов возникла доступность смысла высказывания в целом.

Различают языковую и речевую доступность. Языковая доступность обеспечивается целесообразным использованием языковых единиц, а речевая достигается прежде всего отбором самой информации, ее перекодированием с учетом особенностей адресатами такой организации процесса речи, которая в наибольшей степени согласуется с задачей сделать высказывание максимально понятным для адресата.

На доступность речи в значительной степени влияет наличие у адресата связного набора сведений — тезауруса. Психологи подчеркивают: «Мы постоянно недооцениваем разность тезаурусов, исходя из презумпции: “Все всё понимают, как я”. Между тем правильно как раз обратное: “Все понимают по-своему”». (Ю. С. Крижанская, В. П. Третьяков).

Доступность достигается главным образом за счет того, что говорящий переходит на тот же «код», т. е. на тот «язык», который, по его мнению, выступает эквивалентом для внутренней речи данного человека. И чем больше способов изложения одного и того же содержания подвластны говорящему (тем более, если он учитель), тем больше шансов на то, что он будет говорить доступно и его поймут правильно. Для этого говорящий или пишущий использует:

- преимущественно те слова, значение которых известно адресату и составляет основу его активной лексики;

- схемы, логические цепочки, которые «обнажают» структуру текста, особенно — его логику;

- средства образности, т. е. словесно-изобразительные или изобразительно-выразительные;

— несловесные средства: интонационные (выделения, подчеркивания), жестово-мимические и др.

— примеры как средства словесной иллюстрации речи;

— средства наглядности — картины, фотографии, рисунки и пр.

Богатство языка и речи в целом отражает обилие разнообразных средств языка и речи, которые могут быть использованы в любой ситуации общения и в любом речевом жанре. Богатство речи — это показатель степени разнообразия использованных речевых и языковых средств. Любой язык богат, но богатство речи каждого конкретного человека, говорящего или пишущего на данном языке, определяется не столько уровнем богатства языка, сколько тем, какую часть этого общего языкового и речевого богатства конкретный человек может использовать.

Богатство речи — качество, которое свидетельствует об определенном уровне речевого мастерства и об осознанном стремлении разнообразить свою речь использованием различных языковых и речевых средств. Соответственно речь разнообразную называют богатой, а речь однообразную — бедной.

Многие склонны рассматривать богатство речи только как украшение речи, заботу исключительно об эстетической ее стороне. Эстетическая функция богатства действительно очень важна как показатель ее высокого качества. Но богатство речи в целом и его эстетическая составляющая оказываются еще более важными в коммуникативном и этическом плане, так как

— богатая речь отражает высокий уровень культуры ее автора и тем самым способствует повышению его статуса в общении;

— забота о богатстве речи — это способ проявить уважение автора речи к ее адресату;

— способность автора речи использовать разнообразные языковые и речевые средства помогает существенно повысить уровень понимания речи адресатом;

— богатство речи адресата в свою очередь способствует лучшему пониманию им чужой речи и т. д.

Таким образом, богатство речи — обязательное условие успешного общения в разных ситуациях и потому одно из важнейших ее достоинств. В этом плане богатая речь — это норма, а речь бедная — отступление от нормы, ее нарушение.

Богатство речи определяется не только уровнем знания разнообразных средств языка и речи, но и степенью осознания таких компонентов речи, как содержание, жанрово-стилистическое оформление речи и т. д. В связи с этим необходимо заботиться, что не менее важно, о богатстве содержания высказывания, а это предполагает разнообразие фактов, идей, мыслей, чувств, переживаний, лежащих в его основе. Другими словами, если человеку есть что сказать, он будет стремиться сделать свою речь разнообразной и выразительной.

Точность речи — это ее безусловное достоинство, показатель речевого мастерства ее автора. Точность речи — необходимое условие ее адекватного и полного понимания, а значит, и эффективности речевого общения в целом. **Точной называют речь, если значения слов и словосочетаний, употребленных в ней, полностью соотнесены со смысловой и предметной сторонами речи.** Стремясь создать точную речь, автор заботится о том, чтобы ее нельзя было понять приблизительно, неправильно или по-разному.

В этом плане точность речи очень тесно связана с логичностью. Упрощенно можно сказать, что точность и логичность отражают связь мышления и речи: точность проявляется на уровне оперирования отдельными словами (терминами и понятиями) в предложении, а логичность — на уровне их связи в предложении и в тексте.

Успех любой речи зависит от того, насколько совпадают представления общающихся о том, что подразумевается под каждым использованным в процессе общения словом. Ведь очень часто люди не понимают друг друга только потому, что по-разному называют один и тот же предмет речи. Точность прежде всего предполагает совпадение представлений людей о том, что называется каждым словом (или что есть что в речи). Иначе говоря, «мы должны стремиться не к тому, чтобы нас всякий понимал, а к тому, чтобы нас нельзя было не понять» (Вергилий). На первый взгляд, в этом отношении точность совпадает с требованием доступности речи, но это не совсем так. Разница между точностью и доступностью заключается в том, что точность больше ориентируется на предмет речи и на свое

понимание об этом предмете, а доступность связана прежде всего с характером адресата. Речь становится точной только тогда, когда автор речи, с одной стороны, точно знает, о чем и что именно он хочет сказать, чего хочет добиться своей речью, а с другой стороны, он на основе осознанного понимания своей речевой задачи отбирает из всех возможных языковых и речевых средств те, что позволяют наиболее успешно решить эту задачу. В этом случае действует всем известная формула: *«Кто ясно мыслит — ясно излагает»*.

Значит, точность речи в первую очередь характеризует ее автора, отражает уровень его мышления. Кроме того, точность позволяет судить, верно ли в речи отражена действительность, т. е. те факты, события, явления, о которых говорится (или умалчивается) в речи. Эта сторона точности соотносится с правдивостью речи, следовательно, характеризует говорящего или пишущего с этических позиций. И третьей составляющей точности, которой характеризуется автор, в речи выступает его мастерство — уровень владения речью, который проявляется в степени удачности использованных им средств. При этом в результате у слушателя или читателя должна возникнуть как можно более полная, подробная и, главное, неискаженная картина той действительности, которая была предметом речи.

Существует два основных вида точности: понятийная и предметная. Понятийная точность отражает деятельность логического мышления, являясь его составной частью, поэтому точность этого вида отражает место данного понятия в системе подобных понятий. Предметная точность проявляет степень конкретности, правдивости, объективности отображения действительности в речи. Кроме того, у этого вида точности есть разновидность — точность фактическая, которая включает в себя правильность и определенность называния конкретных фактов, событий или явлений (их количество, свойства и пр.). Некоторые исследователи выделяют также и образную точность, которая предполагает точность сравнений, аналогий и т. п.

Логичность речи — это качество речи, которое должно быть ей присуще обязательно, а если логичность соблюдена во всем,

то она становится одним из важнейших достоинств речи. Основные определения логичности речи подчеркивают, что **речь можно назвать логичной, когда она соответствует законам логики.**

Важно отметить, что в первую очередь логичность речи должна соответствовать логике коммуникации (стратегии и тактике общения). Логичность текста (его структура прежде всего) должна максимально облегчить его восприятие слушателем или читателем (если это не противоречит коммуникативным целям автора речи).

Для того чтобы создать логичное высказывание или оценить его с точки зрения логики, необходимо различать истинность мысли и логическую правильность рассуждения, потому что логичность речи в целом в равной степени зависит и от одного, и от другого.

Истинность мысли зависит от ее соответствия действительности или от того, насколько правильно она выведена с помощью законов логики. Истинность мысли лежит в основе логичности речи, а ее развертывание можно подразделить на два русла — рассуждение и изложение. При этом все основные условия логичности речи с точки зрения законов логики выстраиваются в определенную последовательность, отражая причинно-следственные отношения между ними: сначала необходимо достичь истинности мысли; потом — истинности рассуждения; а уже затем — истинности изложения.

Соответственно, условно можно выделить логичность рассуждения — умение логично мыслить и логичность изложения — умение логично излагать эти мысли. В речи мы можем оценить в первую очередь логичность изложения и только опосредованно — логичность рассуждения, лежащего в ее основе, поскольку логичность изложения прежде всего коммуникативна, и развертывается она, как и речь, линейно, в то время как мыслительная деятельность протекает синхронно-разветвленно и в значительной степени свернуто. В связи с этим и возникают основные трудности в выстраивании и оформлении речи.

Таким образом, культура речи под логичностью понимает преимущественно непротиворечивость, структурную правильность и стройность, а также связность высказывания, т. е. то,

что облегчает незатрудненное понимание слушателем или читателем каждого предложения и текста в целом.

Во-первых, логичность необходима для всех участников общения: и для говорящего (пишущего), и для слушающего (читающего), поскольку *«Как бегун бежит быстрее, когда ему видна цель, так и слушатель должен постоянно видеть, куда его ведет говорящий»* (Дионисий Галикарнасский). В силу этого логичность речи отражает процесс сотворчества, сотрудничества в речи. Логичная речь — это, как правило, речь, в которой не столько вырабатывается, обдумывается некая мысль (хотя и такая речь бывает), сколько излагается уже найденное, понятное, обдуманное ранее. Другими словами, обычно говорящий *«уже знает, куда он ведет слушателя»*.

Во-вторых, бесцельная речь или речь с неясно очерченными изначально целями не может быть логичной, следовательно, с точки зрения культуры речи логичность обеспечивается целенаправленностью, поэтому логичная речь не может не быть предварительно обдуманной и хотя бы частично подготовленной.

В-третьих, в процессе создания речи логичность реализуется на различных этапах ее подготовки: сначала обдумывается композиционно организованный план (часто — во внутренней речи, поэтому *«свернутый»*), продумываются связи и переходы между частями, их последовательность на основе той или иной логической схемы. Это очень важно для логичности всего текста, ибо логичная речь — это всегда речь структурно организованная.

В-четвертых, автор речи заботится о соблюдении принципов *«необходимое и достаточное»* и *«ничего лишнего, постороннего, несущественного»*, что обеспечивает цельность и связность всей речи, учитывая при этом логику восприятия адресата, а также событийную логику (если она важна).

В-пятых, на уровне структуры самих предложений логичность обеспечивается их полнотой и непротиворечивостью.

В-шестых, результат логичной речи в силу ее особой целенаправленности оценивается прежде всего по степени достижения этой цели. Кроме того, логические отношения между

высказываниями — это отношения, возникающие на основе истинности, поэтому очень часто результат логичности — мера доверия всей речи и ее автору.

Таким образом, логичный текст должен быть прежде всего структурно организованным, причем образ этой структуры должен быть общим для автора текста и его адресата.

Соответственно, основные условия логичности на уровне текста предполагают соблюдение структурного единства и цельности, поэтому:

- текст должен иметь продуманную, строго организованную структуру;

- в тексте должна быть ясно выражена связь предложений, при этом логика речи должна отражать логику мысли;

- в тексте должны быть обозначены переходы от одной мысли к другой;

- каждая новая мысль должна быть обозначена, для этого текст должен быть верно разделен на части (абзацы, параграфы, главы и т. д.);

- объем предложений в тексте должен быть адекватен их содержанию.

Логичность необходима любому тексту, но если в устной разговорной речи (особенно импровизационного характера) требования логичности могут быть не очень строгими, а в некоторых стилях (публицистическом, художественном) логичность может быть иного порядка — на уровне ассоциативно-эмоциональных связей, то в устной и письменной научной (учебно-научной, научно-популярной) речи логичность — один из стилеобразующих факторов, поэтому требования к логичности речи, например учителя, намного строже.

Учась логике, нужно выработать три умения:

1. Внимательно относиться к словам, подбирать самые точные из существующих для обозначения своих мыслей и формулировать из них упорядоченные высказывания.

2. Находить и обозначать в текстах главные предложения, мысли и уметь выстраивать иерархические отношения между основными положениями своего высказывания. Кроме того, нужно выстраивать последовательность положений, исходя из

того или иного принципа, который должен быть понятным не только говорящему (пишущему), но и слушателю (читателю).

3. Построить свою речь так, чтобы соблюсти принцип «необходимо и достаточно» для раскрытия своей основной мысли.

Не менее важным качеством речи является **выразительность**. **Выразительной называется такая речь, в которой выражение своего отношения к предмету и/или форме речи соответствует коммуникативной ситуации, а речь в целом оценивается как удачная и эффективная.** Главное условие выразительности — наличие у автора речи своих чувств, мыслей, своей позиции, своего стиля. Выразительность обычно подразумевает оригинальность, неповторимость, неожиданность. В этом плане выразительная речь — речь всегда новая, «свежая», творческая. Именно этим она способна вызвать интерес и одобрение у тех, кому она предназначена.

Степень выразительности, средства для достижения нужного эффекта зависят не только от индивидуальности автора и особенностей адресата речи, но и от ситуации общения, которая диктует выбор стиля и жанра высказывания. Кроме того, выразительность предполагает желание что-то выразить, потребность в этом. А это влечет за собой неизбежную повышенную потребность в общении. Чем эта потребность сильнее, тем интенсивнее должно протекать общение. Следовательно, выразительность — это всегда и активный поиск отклика (особенно в педагогической ситуации).

В этом отношении выразительность удовлетворяет потребность в творчестве не только автора речи, но и ее адресата. Свойство речи, способной не только проникнуть через избирательное восприятие адресата, но и получить активный отклик, А. Е. Войскунский назвал «фасцинацией» (волшебством, обаянием, чарами). Фасцинация — это некие «позывные», которые несет сообщение и которые заставляют адресата настроиться на прием информации. При этом «перечисление фасцинативных приемов — дело безнадежное. Фасцинативность не закреплена намертво за какими-то темами разговоров или способами поведения. Удалось или нет воздействие на фильтры — об этом можно судить лишь по реакции партнера»

(А. Е. Войскунский). При этом важно, что выразительность достигается только благодаря комплексу использованных в тексте средств и приемов, который весьма различается в зависимости от сферы общения, особенностей участников и условий общения, его целей, содержания и т. д. Эти комплексы формируются из разных средств, относящихся к разным граням выразительности.

Выразительность базируется на экспрессивности, т. е. выделенности, повышенной интенсивности того или иного средства, той или иной речи в целом на фоне нейтральных средств или текстов. Выделенность, экспрессивность проявляются как стремление подчеркнуть свою оригинальность и как выраженные степени интенсивности речи.

Средства выразительности часто ассоциируются только с образными средствами и с эмоциональностью. На самом деле средством выразительности может стать любое речевое средство. При этом для оценки высказывания как выразительного важно, чтобы все эти средства подчинялись прежде всего этическим и коммуникативным нормам, которые, в свою очередь, диктуют требование отбора средств с учетом жанра и стиля высказывания, его устной или письменной формы и т. д.

Результат речи с точки зрения ее выразительности оценивается прежде всего по тому впечатлению (импрессии), которое она произвела на адресата. Если речь произвела положительное впечатление, то она признается выразительной, если речь произвела смешанное впечатление или отрицательное, то, значит, она не обладает этим достоинством. При этом важно еще раз подчеркнуть, что с точки зрения выразительности оценивается только вся речь целиком. Отдельные средства выразительности могут сыграть ту или иную роль в оценке всей речи, но они не означают автоматического распространения этой оценки на речь в целом. Оценка выразительности речи, таким образом, складывается из оценки отдельных средств выразительности, использованных в ней, а по завершении речи — оценки всех средств выразительности в комплексе.

Считается, что основу культуры речи составляет **правильность**. Языковые нормы коммуникативно ориентированы, т. е.

их предназначение — сделать общий языковой код единым и тем самым способствующим наиболее полному взаимопониманию. Правильность речи обеспечивает ее понятность, а в этическом плане это означает заботу об адресате. В коммуникативном плане правильность позволяет действовать в рамках единого кода. Правильность выполняет и другую важную роль в общении — создает образ языковой личности, отражая уровень знания языка, уровень образованности в целом.

Правильность речи в целом имеет очень большое значение для человека и в психологическом плане, потому что если говорящий хорошо знает, что говорит правильно, он приобретет уверенность в себе. И, напротив, сомнения, например, в правильности произнесения слова в своей речи, в правильном понимании его значения, в правильности построения предложения и т. п. могут помешать выполнить основную задачу речи, например, убедить другого человека в справедливости вашей позиции в целом.

Таким образом, правильность — это важное условие успешного общения.

В соответствии с этими сторонами значения слово «правильность» употребляется в двух смыслах — широком и узком. В широком — применительно к культуре речевого общения, к речи в целом. Применительно к соблюдению языковых норм, правил — в узком смысле слова. Другими словами, правильность оценивается на уровне речи и на уровне языка.

Речевая правильность — это правдивость, соответствие в первую очередь не языковым, а этическим и коммуникативным нормам, правильность в выборе жанра (оправданность этого выбора), положительная оценка адресатом всей речи (мнения говорящего, его логики, аргументов и примеров и т. д.); точность отображения событий (отсутствие смысловых потерь и искажений); оценка уместности речи в целом и в отдельных ее фрагментах и т. д., а также правильность в использовании невербальных средств (правильность направления в жестах, соответствующая жанру и цели речи интонация и т. п.).

Языковая правильность — это соблюдение норм языка на уровне предложения, т. е. правильность как показатель норматив-

ности речи. В терминологическом плане правильность/неправильность оценивается только относительно соблюдения языковых норм русского литературного языка: орфоэпических (произношения и ударения), словообразовательных, лексических, морфологических, синтаксических, которые закреплены в различных словарях (орфоэпических, толковых, фразеологических, словарях синонимов, антонимов, паронимов, словарях сочетаемости слов и т. п.) и справочниках.

В то же время культура речи предполагает соблюдение этих норм с разной степенью обязательности, строгости, отмечаются колебания норм, что отражается на оценке речи, которая происходит по шкале «правильно-допустимо-неправильно». В связи с этим принято различать два типа норм — императивные (обязательные) и диспозитивные (восполнительные). Нарушения императивных и диспозитивных норм могут быть осмыслены как грубые и негрубые.

Императивные нормы в языке — это обязательные для реализации правила, отражающие закономерности функционирования языка. Примером императивных норм являются правила спряжения, склонения, согласования и т. п. Такие нормы не допускают вариантов (невариативные нормы), и любые другие реализации расцениваются как неправильные, недопустимые. Диспозитивные нормы в языке — это те рекомендации, которые выявляют условия выбора того или иного варианта в зависимости от ситуации общения, специфики высказывания, с учетом тех значений, которые возникают у того или иного варианта с опорой на структуру (структурные отношения) или выступают как следствие тех или иных теоретических или культурно-исторических предпосылок.

Вместе с тем необходимо разграничивать нарушения норм русского литературного языка, которые происходят по разным причинам, среди которых и оговорки, и невнимательность, и незнание того, как нужно говорить и писать правильно, с одной стороны, и намеренное отступление от нормы, в основном, в целях усиления выразительности речи — с другой. И, на наш взгляд, подход к оценке отступлений от норм должен определяться в зависимости от причин нарушения правильности и от того, как это отступление повлияло на коммуникацию в целом.

С коммуникативной точки зрения различные нарушения правильности можно подразделить на те, что создают коммуникативную помеху (вследствие неправильного понимания) и те, что не препятствуют пониманию текста в целом или отдельной его части. Немаловажно и то, что пренебрежение нормами языка также может стать причиной коммуникативной неудачи (при условии, что слушатели или читатели владеют этими нормами) из-за того, что оно свидетельствует о недостаточном уровне культуры (а иногда и профессионализма) говорящего или пишущего.

Таким образом, культура речи учителя представляет собой культуру его речевой деятельности в целом, которая оценивается главным образом с позиций ее соответствия этическим и коммуникативным нормам, реализуемым через более частные речевые и языковые нормы.

• Педагогическая задача

1. Выберите фрагмент любого кинофильма, посвященного проблемам школьной жизни, или видеозапись части урока. Посмотрите его и постарайтесь оценить культуру речи учителя, ведущего этот урок, как в целом, так и относительно основных норм общения и речи.

2. Смоделируйте аналогичную ситуацию общения на уроке по вашей специальности и разыграйте ее, записав на видеопленку. Проанализируйте самостоятельно свою речь по тем же критериям и оцените ее.

3. На основе сделанных вами выводов наметьте основные направления совершенствования своей речи.

Глава 2

Речевой поступок в педагогическом общении

? *Подумаем. Поразмышляем*

Совершаем ли мы поступки в речи? Правомерно ли такое наименование, как *речевой поступок*?

Как вы полагаете, все ли речевые действия педагога можно считать речевым поступком?

Что вы вкладываете в понятие *педагогический речевой поступок*?

2.1. Что такое речевой поступок

Прежде чем говорить о речевом поступке (РП) учителя, рассмотрим, что есть РП, каковы его отличительные черты.

В теории речевой деятельности, коммуникативной лингвистике (прагматике), теории речевых жанров, теории общения, в риторике исследователи оперируют такими понятиями, как *речевой акт (РА)*, *речевое действие (РД)*, *речевой поступок (РП)*, *речевое событие (РС)*, *речевое поведение* и т. д. Однако трактовка этих понятий вызывает немало вопросов, разные ученые один и тот же термин понимают по-разному.

Так, *речевым актом (РА)*, *речевым действием (РД)*, *речевым поступком (РП)* многие авторы считают любое высказывание, направленное на адресата: «...произнося высказывание, мы совершаем определенное действие, направленное на адресата. Это действие, определяемое целью (намерением) говорящего, и называется в неориторике и прагматике “речевой акт”, “речевой поступок”, “речевое действие” (приведенные термины являются синонимами)» (А. К. Михальская). Однако, как представляется, словосочетание «речевой поступок» отражает несколько иное содержание речевого поведения.

Несмотря на то что в лингвистических словарях «действие» и «поступок» — слова-синонимы, отдельные приводимые примеры явно свидетельствуют о том, что в ряде случаев под дей-

ствиями имеются в виду речевые поступки. «Стараясь уязвить меня как можно больше, она напоминала мне мой поступок с сестрой (это был случай, когда я вышел из себя и наговорил сестре своей грубости)» (Л. Н. Толстой).

В психологическом словаре и в словаре по этике поступок трактуется как «клеточка нравственной деятельности».

Лексико-семантический анализ также свидетельствует о том, что в значении слова «поступок» отчетливо проявляется этическая направленность: поступок хороший, прекрасный, честный, нечестный, благородный, патриотический, героический, низкий, подлый и т. д.

Следовательно, **речевой поступок отражает коммуникативно-нравственную сторону речевого поведения личности.**

Итак, понятия «речевой поступок» и «речевое действие» очень близки: и то и другое — составляющие речевой деятельности, это мотивированные и целенаправленные высказывания. Однако отличаются они следующим:

во-первых, речевой поступок непременно отражает нравственную сторону речевого поведения, а речевое действие не всегда являет собой речевой поступок, который совершается в кризисных ситуациях;

во-вторых, речевое действие может совершаться на уровне автоматизма, речевой поступок — всегда сознательно совершенный;

в-третьих, речевой поступок всегда предполагает рефлексию (самоанализ, анализ оценки окружающих), в речевом действии рефлексия может отсутствовать.

Таким образом, любой речевой поступок есть речевое(ые) действие(ия), однако далеко не всякие речевые действия становятся речевым поступком, т. е. РП = РД, но не любое РД = РП.

Следовательно, **речевой поступок (РП) — это намеренно созданное высказывание, отражающее нравственную позицию коммуниканта, цель которого — воздействовать на адресата в кризисной ситуации общения (повлиять на мнение, на его отношение к чему-либо или кому-либо, на принятие им решения и т. п.).**

Заметим также, что адресат может воздействовать (на уровне внутренней речи) и на самого себя, на собственное отношение к чему-либо или кому-либо, на принятие решения.

Совершая речевой поступок, адресант далеко не всегда может рассчитывать на немедленный результат, который ожидает от слушателя (читателя), важно прежде всего обрести взаимопонимание с тем (теми), кому обращена речь, стимулировать их «активную ответную позицию». Как пишет М. Бахтин, «активное ответное понимание услышанного ... может оставаться до поры до времени **молчаливым** (выделено нами. — З. К.) ответным пониманием», «это, так сказать, ответное понимание замедленного действия: рано или поздно услышанное и активно понятое откликнется в последующих речах или в поведении слышавшего».

Так как в речевом поступке наиболее ярко проявляется коммуникативно-нравственная культура личности, то говорящему или пишущему следует помнить о **коммуникативно-нравственных максимах**:¹

- Помыслы, слова и поступки направляй во благо, на доброе.
- Стремись к взаимопониманию, взаимодействию.
- Неси ответственность за каждое произнесенное или написанное слово.
- Поступай по совести. Прислушивайся к внутреннему голосу своему.
- Адекватно оценивай коммуникативную ситуацию и поступай сообразно ей.
- Продумай использование вербальных и невербальных средств, которые не будут противоречить твоим нравственным установкам.
- Будь лояльным и справедливым в оценке речевых действий и поступков других и строгим в оценке собственных.

В системе школьного образования несоизмеримо высока и значительна роль учителя. Как справедливо отмечал А. А. Леонтьев, «задачи формирования полноценной, гармоничной личности предполагают комплексное развитие ребенка, не только познавательное, но и **нравственное** (выделено нами. — З. К.), эстетическое...».

¹ Максима — лат. *maxima* — важнейший принцип, важнейшее правило. Логический или этический принцип, выраженный в краткой формуле // Крысин. Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. — М.: Русский язык, 2001.

Совершаемые учителем речевые поступки оказывают воздействие на учеников, они являются своеобразным каналом, влияющим на представление школьников о корректном, достойном разрешении кризисной ситуации.

Педагогический речевой поступок — это такое речевое высказывание учителя, которое воздействует на учащегося с целью коммуникативно-нравственного воспитания.

В силу специфики педагогической деятельности учитель, взаимодействуя с учащимися, воздействует на них, следовательно, он довольно часто оказывается в ситуации, где востребован его речевой поступок. Важно, чтобы педагог верно оценил ситуацию общения и понял, почувствовал, когда тот или иной речевой поступок уместен.

Трудность профессии учителя в том и состоит, что почти каждое его действие, в том числе и речевое, постоянно находится «под прищелом» учащихся.

???) Вспомните речевые поступки вашего учителя. Какое влияние они оказали на вас или вашего одноклассника?

Все ли речевые поступки учителя можно оценивать как позитивные? Приведите примеры негативных речевых поступков (если таковые были).

Познакомьтесь с приведенными ниже советами учителю, желающему совершить речевой поступок. Сделали бы вы какие-либо дополнения к предлагаемым советам?

- Ориентируйтесь в коммуникативной ситуации, спрогнозируйте, насколько уместно и целесообразно будет ваше включение в общение.

- Определите главную цель предстоящего диалога (монолога).

- Постарайтесь понять сложившуюся ситуацию, адекватно оценить внутреннее состояние, психологический настрой ученика(ов) и в соответствии с ситуацией общения определиться с выбором вида речевого поступка.

- Продумайте, с чего вы начнете и как будете реализовывать намеченное.

- Во время беседы старайтесь сохранять спокойный вид и доверительный тон, избегайте категоричных высказываний.
- Не прибегайте к морализированию, не навязывайте своего мнения.
- Внимательно следите за ходом диалога, за его эмоциональным фоном, корректируйте психологические нюансы беседы.
- Не спешите с ответом, выводом, советом (прав — не прав, правильно — неправильно, хорошо — плохо и т. п.), пока до конца не разберетесь в существе вопроса.
- Стремитесь к тому, чтобы ученики чувствовали ваши благие намерения и искреннее желание оказать им помощь.

• Педагогическая задача

Правильно ли поступила учительница, призывая детей быть внимательными слушателями? Позитивный ли это речевой поступок?

Третьеклассники слушают рассказ Л. Н. Толстого «Лебеди». В классе — та напряженная тишина, которая возникает, когда дети захвачены единым переживанием, общим эмоциональным настроем.

В тот момент, когда прозвучали слова о том, как тяжело было лебедю с подбитым крылом оставаться одному на волнах безбрежного моря, как невыразимо больно отстать от товарищей, девочки, сидящие на третьей парте в среднем ряду, громко всхлипнули. Несколько ребят мгновенно взглянули на них. Но учительница, прервав чтение, неожиданно холодно и наставительно сказала: «Таня и Оля! Перестаньте хлюпать носами и вытрите глаза. Не мешайте другим слушать. Надо уметь себя сдерживать. Ведь это же не на самом деле было...»

Учительница добилась своего: класс слушал чтение дальше — сосредоточенно и отчужденно. Потом многие старательно тянули руки, выражая готовность ответить на вопросы... Отвечали «правильно». А вот чему научились? Что в действительности приобрели? И нужно ли было читать Льва Толстого, чтобы запомнить только то, что «осенью лебеди улетают в теплые страны», а один лебедь отстал, «потому что ему подстрелили крыло...». По материалам: Т. Д. Полозова. Единство мысли, чувства и действия. М., 1978.

2.2. Речевой поступок и речевой жанр

? Подумаем. Поразмышляем

Правомерно ли утверждать, что речевой поступок реализуется в определенном речевом жанре?

Как вы полагаете, каким педагогическим жанрам соответствуют совершаемые учителем речевые поступки?

Речевой поступок — это высказывание, которое требует определенной речевой подготовки. Сначала адресант должен оценить ситуацию общения, соотносить ее с собственной нравственной позицией, учесть все нюансы речевой ситуации, определить коммуникативное намерение. Для нас крайне важна ситуация общения, которая во многом определяет, как адресант будет действовать. Дело в том, что один и тот же речевой жанр¹ в разных речевых ситуациях будет квалифицироваться по-разному: либо как речевое действие, либо как речевой поступок, например: письмо другу и официальное письмо, в котором коммуникант в критический момент развития неких событий выражает собственную нравственную позицию относительно какого-либо вопроса.

Есть такие речевые жанры, которые по сути своей уже предопределяют речевой поступок, например: открытое письмо, признание, заплата, ультиматум, исповедь, донос, клевета, жалоба и пр. Причем, одни РЖ заведомо являют собой негативный РП (клевета, донос и др.), другие — позитивный РП (защита, признание, исповедь и др.), третьи в зависимости от того, какие помыслы (добрые или злые) лежат в основе речевых действий, можно квалифицировать как позитивный или как негативный РП (ультиматум, письмо и др.).

Таким образом, мы можем заключить, что речевой поступок (его смысловая наполненность), как правило, реализуется в определенном речевом жанре.

¹ В определении речевого жанра мы придерживаемся позиции М. М. Бахтина, который считал, что «замысел нашего высказывания в его целом может потребовать для своего осуществления только одного предложения, но может потребовать их и очень много. Избранный жанр предсказывает нам их типы и их композиционные связи».

Субъект определяет своей «речевой волей», своим коммуникативным намерением жанровую форму (письмо, записка, заявление, протест, лозунг-призыв и пр.). «Этот выбор, — пишет М.М. Бахтин, — определяется спецификой данной сферы речевого общения, предметно-смысловыми (тематическими) соображениями, конкретной ситуацией речевого общения, персональным составом его участников и т. п. И дальше речевой замысел говорящего со всей его индивидуальностью и субъективностью применяется и приспособляется к избранному жанру, складывается и развивается в определенной жанровой форме».

Предположим, классному руководителю необходимо организовать учеников для уборки пришкольного участка. Эту цель в зависимости от ситуации общения можно реализовать в разных речевых жанрах, например: просьба, требование, приказ, ультиматум. Однако не все действия учителя можно считать речевым поступком. Если это обычная просьба («Ребята, соберите, пожалуйста, мусор с пришкольного участка!»), то вряд ли ее можно считать речевым поступком. Однако в случае возникновения конфликтной ситуации учитель станет взывать к сознательности школьников, убеждать их в необходимости и значимости данного мероприятия, таким образом совершая речевой поступок. И это будет иной жанр — жанр убеждающей речи, или жанр «убеждение».

Речевые поступки учитель совершает в педагогическом диалоге как на уроке, так и вне его, в общении с учениками, родителями, коллегами. Объяснительная и обобщающая речь учителя тоже может включать речевой поступок; в ситуации опроса и оценивании знаний и умения учащихся также возможен речевой поступок; даже делая замечание расшалившемуся или отвлекающемуся ученику, учитель может совершить речевой поступок. Будет или нет то или иное действие учителя речевым поступком, зависит от ситуации общения, коммуникативного намерения учителя, его педагогического такта, опыта. Так, например, высказывая свое неодобрение поведением ученика на уроке, можно не делать резкого (а порой и грубого) замечания, а использовать прецедентный текст, например: «Ах, злые языки страшнее пистолета!» или «О чем шумите вы, народные витии?»

• Педагогическая задача

Прочтите отрывок из повести А. Алексина «Безумная Евдокия». Определите жанр и цель речевого поступка Евдокии Савельевны? Какое воздействие он (РП) оказал на отца ее ученицы?

Евдокия Савельевна была тихой, поникшей. Фигура ее уже не казалась такой громоздкой, а шляпа с обвислыми полями не выглядела такой нелепой.

— *Если бы мы не приехали утром, не подняли шума, ваша жена была бы здорова, Выходит, я во всем виновата.*

Она произнесла это грустно и убежденно. Без расчета на то, что я стану ей возражать. И все же... Хотя родителям всегда хочется переложить вину детей на чьи-нибудь или свои плечи, я не посмел согласиться:

— *Как же вы могли не приехать?<>*

— *И выходит, что «безумной Евдокией» Оля прозвала меня не зря.*

— *Вы не могли не волноваться ... и не приехать, — сказал я. — Но Оля, я думаю, этого волнения не предвидела. Она не представляла себе, что ее исчезновение примут так близко к сердцу, что начнутся поиски. <...>*

— *Если вы примете сегодняшнюю историю за случайность, она повторится! Поверьте, что это так. Это, безусловно, так. <...>*

— *Вы не думаете, что этот ее поступок, который кончился так ужасно... был все же протестом?*

— *Против чего?*

— *Против одиночества... в вашем классе.*

— *Тот, кто любой ценой хочет быть первым, обречен на одиночество, — вновь четко сформулировала она.*

«Неужели это Оленька, их долгий молчаливый конфликт, — изумлялся я, — заставили ее вот так, заранее, обдумать фразы, которыми она сейчас контратаковала меня?»

— *Мои ученики не стали знаменитостями, — задумчиво, замедлив нашу дуэль, сказала Евдокия Савельевна. — Но и злодеев среди них нет. Ни одного... Они не предавали меня и моих надежд. А насчет дарований? У них есть талант человечности. Разве вы не заметили?*

— *Заметил сегодня... <...>*

Евдокия Савельевна громоздко заторопилась, покинула меня, догнала ребят. Я понял, что она решила разделить тяжесть ноши с моей дочерью.

Я побрел сзади.

«Мы с Надюшей боролись против “безумной Евдокии” за право строить... или, как говорится, формировать Олин характер, — размышлял я. — Мы победили. И эта победа стоила Наденьке жизни. Или здоровья. “Безумная Евдокия”... Она приглашала на те знаменитые встречи не только героев, а и диспетчеров с поварами. Зачем? Наверно, хотела, объяснить нашей дочери и ее одноклассникам, что, если они будут честными и порядочными людьми, просто честными и порядочными, они тоже будут иметь право на внимание к себе. И на память».

2.3. Виды речевых поступков

Рассмотрим виды речевых поступков в соответствии с их замыслом и воплощением его (замысла) в конкретное высказывание.

1. В зависимости от способа воплощения речевые поступки могут быть **реальными** (этап реализации), но могут оставаться на уровне внутренней речи, не переходя в «реальное, обозримое высказывание». Человек должен «хотя бы внутренне только поступать». Такие речевые поступки мы называем **ментальными**. Поступок-мысль имеет право на существование, так как, по словам М. М. Бахтина, «активен поступок в действительно единственном продукте, им созданном (**реально действенном действии, сказанном слове, помысленной мысли...**)» (выделено нами. — З. К.).

На уровне внутренней речи субъект продумывает свой речевой поступок, однако не всегда этот замысел реализуется в высказывание. Следовательно, ментальный РП можно рассматривать как «поступок-мысль» и как этап, предваряющий реальный речевой поступок, воплощенный в обозримое высказывание.

Обратимся к примеру.

В повести «Обелиск» Василь Быков рассказывает о том, как благие намерения героя выслушать рассказ сельского учителя и помочь разобраться в запутанных событиях военных лет так и остались «помысленной мыслью» на уровне ментального речевого поступка.

Товарищ сказал и пошел, смерть Миклашевича для него, наверное, мало что значила, а я стоял и растерянно смотрел через улицу. На мгновение я перестал ощущать себя, забыл обо всех своих неотложных делах — какая-то еще не осознанная виноватость внезапным ударом оглушила меня и приковала к этому кусочку асфальта. Конечно, я понимал, что в безвременной смерти молодого сельского учителя никакой вины не было, да и сам учитель не был ни родней, ни даже близким знакомым, но сердце мое остро защемило от жалости к нему и осознания своей непоправимой вины — ведь я не сделал того, что теперь уже никогда не смогу сделать.

...Я знал, что он ищет что-то в истории партизанской войны на Гродненщине, что сам еще подростком принимал участие в партизанских делах, что его друзья-школьники расстреляны немцами в сорок втором и что хлопотами Миклашевича в их честь поставлен небольшой памятник в Сельце. Но вот, оказывается, было у него еще какое-то дело, в котором он рассчитывал на меня. Что ж, я был готов. Я обещал приехать, поговорить и по возможности разобраться, если дело действительно запутанное, — в то время я еще не потерял охоту к разного рода запутанным делам.

И вот опоздал.

2. Коммуникативное намерение совершающего речевой поступок может быть выражено по отношению к адресату прямо, открыто (**прямой РП**) либо косвенно (**косвенный РП**).

В качестве примера рассмотрим следующую педагогическую ситуацию.

Учитель, зная болезненное отношение своего ученика ко всякому замечанию, все-таки не может оставить без внимания совершенный тем проступок. Выбрав удачный момент (во время перемены ученик находился неподалеку), классный руководитель в беседе с коллегой стал делиться впечатлениями о случившемся:

— К сожалению, не всегда наши ученики радуют нас. Вот и сегодня мой Кирилл, который пользуется уважением и ребят, и учителей, обидел Карину, назвав ее «долговязой». Вы ведь знаете, как дети 12 лет относятся к подобным оценкам: девочка проплакала весь урок. Коллега поняла намерения учителя и спросила:

— Я думаю, Кирилл извинился.

— Пока нет. Но убеждена, что он непременно извинится.

Не обращаясь к ученику прямо, учительница выражает свое отношение к поступку Кирилла косвенно, в надежде на то, что он поймет, о ком идет речь. Иначе говоря, она косвенно осуждает поведение мальчика, т. е. совершает косвенный речевой поступок. Однако если бы школьник не слышал того, о чем говорят учителя, то реплики коммуникантов потеряли бы силу речевого поступка и остались обычными речевыми действиями.

3. Воплощая свой замысел на уровне речевого оформления, коммуникант может по-разному представить свои речевые действия. Поэтому в зависимости от способа языкового оформления коммуникантом своего высказывания РП может быть **имплицитным** (от лат. *implicite* — запутанно), в случае если коммуникант неявно, завуалировано выражает свою мысль; и **эксплицитный РП** (от лат. *explicitus* — распутанный), с явно, недвусмысленно выраженной мыслью адресанта.

В качестве примера возьмем один из рассказов Т. А. Ладыженской о талантливом педагоге Вере Николаевне Клейтман, преподававшей в 40-е годы в мужской школе № 263 г. Ленинграда. Ученики, решив подшутить, сломали ножку учительского стула, поэтому педагогу пришлось вести урок стоя. Вера Николаевна узнала об инциденте: за несколько минут до начала урока ей рассказал об этом коллега. Войдя в класс, она поприветствовала стоящих у своих парт учеников и сказала примерно следующее: «К сожалению, сегодня не могу вам сказать “сидеть”, так как немолодому учителю придется стоять перед вами целый урок».

Учитель не читает нотаций, не выясняет, кто сломал стул, а в скрытой форме делает ученикам замечание. Не позволяя им сесть в течение всего урока и уповая на их деликатность по отношению к стоящему учителю, В. Н. Клейтман совершила имплицитный речевой поступок.

Довольно часто опытный, тактичный педагог использует имплицитный речевой поступок. Спрятав за форму обращения, вопроса, косвенного примера совет, подсказку, некую информацию, которая поможет найти ученику ответ, решение, выход из создавшейся сложной ситуации, учитель воздействует

на школьника. Только тот педагог может достичь желаемого результата, который способен понять душевное состояние своего ученика, объяснить мотивы его поведения и суждений, построить общение так, чтобы ученик смог адекватно реагировать на слова учителя.

Нередко учитель обращается к шутке, иронии, намеку. В этом случае **успех РП** будет зависеть от того, **уместно ли и как** (какими словами, каким тоном) он выразит свое мнение, отношение к событию. Малейший, не попавший в цель намек оскорбляет сильнее, чем самое тяжкое обвинение, которое имеет основания.

4. Создавая любое высказывание, субъект непременно ориентируется в ситуации, поэтому в зависимости от сферы общения речевой поступок может быть **официальным** и **неофициальным** (частным).

5. В зависимости от формы языкового выражения — **устный** либо **письменный РП**.

6. В зависимости от вида речи — **РП-монолог** или **РП в форме диалога** (вопрос, ответ адресата рождает новые проблемы нравственного характера и возникает необходимость их решения), также возможен речевой поступок, сочетающий в себе как диалогическую, так и монологическую формы речи.

7. Степень подготовки адресанта тоже может быть разной, поэтому **речевой поступок** может быть **полностью** или **частично подготовленным**. Неправомерно говорить о речевом поступке как о спонтанном, сиюминутном действии. Речевой поступок отражает те нравственные принципы, которые стали для коммуниканта глубоко осознанными, личными, как пишет М. М. Бахтин, «каждая мысль моя с ее содержанием есть мой индивидуально-ответственный поступок». Человек ответствен за то слово, которое он произносит, с которым обращается к адресату, и оно (это слово) является результатом его «помысленной мысли», которая, возможно, родилась не в данный момент общения, а гораздо раньше, что вполне естественно, так как становление нравственной позиции личности — процесс длительный.

Далеко не всегда учитель может спрогнозировать ту или иную ситуацию общения. Многое зависит от импровизационных способностей и общей культуры педагога. В этом случае мы можем говорить о речевых поступках, **прогнозируемых и непрогнозируемых**. Как показывает практика, чаще возникают непредвиденные педагогические ситуации, которые особенно ярко демонстрируют речевое поведение учителя.

Учащиеся в течение 10–11 лет пребывают в школе, педагоги ежедневно оказывают влияние на своего воспитанника, возможно не всегда осознавая значимость своих действий и речевых поступков. Однако профессия учителя обязывает чаще смотреть на себя со стороны, оценивать собственное речевое поведение.

• Педагогические задачи

Познакомьтесь с приведенными ниже педагогическими ситуациями. Что бы вы предприняли в каждом из описанных случаев? Какой вид речевого поступка вы предпочтете? Обоснуйте свое решение.

1. Перед уроком на перемене в 11-м классе разгорелся спор. Один из учеников отстаивал позицию одного из молодежных движений, главный тезис которого — «Россия — для русских». Некоторые одноклассники были солидарны с ним. Вы оказались свидетелем этого спора.

2. Представьте себе, что вы, оценивая ответ ученика, снизили ему отметку за речевое оформление. Одноклассник решил заступиться за товарища, сказав, что по существу ответ был правильным, не было ни одной фактической ошибки, следовательно, снижать балл нельзя.

2.4. От речевого поступка учителя к речевому поступку ученика

? Подумаем. Поразмышляем

Как вы думаете, можно ли обучить нравственности?

Познакомьтесь с разными точками зрения на этот счет. Чья позиция вам близка? Почему?

1. *Человек становится калекой, если творение добра для него точно такое же задание, как выучить урок, если не познает он ни разу в годы своего детства и отрочества, что такое добро по велению сердца (В. А. Сухомлинский).*

2. *Я считаю — детей со школьных лет нужно учить вести дневники добрых поступков: кому помог в течение дня, о ком вспомнил? Это может показаться странным и архаичным. Но только лишь на первый взгляд... Надо развивать страсть к добрым поступкам, индивидуальную благотворительность. (Д. Лихачев, Н. Самвелян).*

Учитель может помочь школьнику познать самого себя, развивая в нем осознанное отношение к своим потребностям и возможностям, способность размышлять о своем внутреннем состоянии, анализировать переживания и мысли.

Важно целенаправленно стимулировать учащихся задуматься:

- над своими речевыми поступками, в основе которых лежат проблемы нравственного характера;
- над тем, насколько школьник внимателен к окружающим;
- доброжелателен ли он;
- всегда ли ему удается понять и почувствовать ситуацию общения;
- сможет ли он уйти от конфликта или разрешить спор достойно и т. п.

Необходимо стимулировать желание, потребность учащихся не только анализировать, но и, что очень важно, предвидеть возможный результат собственных речевых поступков.

Специальные задачи и задания, направленные на рефлексию речевого поведения ученика, помогут ему:

— избежать ошибок, оказавшись впоследствии в подобной ситуации общения;

— максимально объективно соотнести собственные убеждения и ситуацию общения;

— определить собственное речевое поведение в конкретной ситуации общения. Приведем несколько примеров подобных задач:

1. Приходилось ли вам скрывать правду? Встречались ли ситуации, когда это было оправдано? Почему вы так считаете? Как вы относитесь к тому, что порой ложь используется во спасение. Можете ли вы привести примеры из жизни?

2. Как вы реагируете на просьбу о помощи, если у вас масса своих дел?

- а) помогу, отложив свои дела;
- б) попробую убить двух зайцев;
- в) вежливо откажу, объяснив ситуацию;
- г) откажу: дела очень важные.

3. Когда говорящий нарушает нормы речевого общения, я реагирую так:

- а) не обращаю внимания;
- б) тактично делаю замечание;
- в) строю собственное речевое поведение таким образом, чтобы дать понять собеседнику, где допущена некорректность.

Учитываю ли я при этом компоненты речевой ситуации, в частности, кто мой адресат.

4. Идете ли вы первым на примирение?

- а) да (каким будет ваше речевое поведение?);
- б) если есть возможность;
- в) когда как.

! Какие коммуникативно-этические задачи вы предложили бы своим ученикам? Что при этом вы будете учитывать?

Важно, чтобы у ученика развивалась адекватная самооценка, позволяющая отнестись к себе критически, правильно соотнести свои силы с задачами разной трудности и с требованиями окружающих.

Как известно, осмысление речевого поведения формируется на базе оценок окружающих, оно может изменяться под влиянием информации, опыта, а также оценок других. Таким образом, сначала происходит осознание самого себя (какой Я?), а затем наступает этап формирования самого себя (самосовершенствования). Насколько будет успешным путь самосовершенствования личности школьника и какими будут его речевые поступки, во многом зависит от учителя.

• Педагогическая задача

Предположим, проверяя домашние сочинения старшеклассников на тему «Я убежден, что зло не может быть нормой состояния людей», в одной из работ вы прочитали следующее (стиль и лексика ученического сочинения сохранены):

<...>Думаю, что многие со мной не согласятся, но я считаю, что в корне человека заложено зло. Сам того не сознавая, он лишь хочет надеяться на то, что доброта — это и есть истинное начало всех его чувств. Но это не так.

С развитием цивилизации зло все больше укреплялось и росло в подсознании человека. Если обратиться к истории, то будет видно, как с каждым столетием количество войн во всем мире возросло. К XX веку оно достигло своего апогея. Но это еще не конец. Думаю, что самые страшные войны впереди. Борьба идет не за власть, не за территории, а лишь как выход этого самого зла. Человек реализовывает то, что лежит в его подсознании.

Люди объясняют свою тягу к ведению войн различными причинами: захват власти — с одной стороны, патриотические чувства — с другой. Но это всего лишь оправдания. Если бы доброта была состоянием души человека, он не стремился бы взять в руки оружие и идти убивать себе подобных. Недаром некоторые входят во вкус убийства. Сами того не сознавая, они являются примером того, что все-таки зло первично, зло заложено в человеке, а только потом уже добро. <...>

<...> Если мы обратимся к животному миру, будет видно, что там существует определенный закон — закон «джунглей»: убей или убьют тебя, съешь или съеденным будешь ты. Это правильно! Дол-

жен выжить сильнейший. Только он имеет право на существование. Идет естественный отбор.

Теперь вернемся к нашему миру. Если человек рождается уродом, неполноценным, совершенно неспособным к жизни, его все равно «вытягивают». Многие скажут, что это проявление гуманности, это доказывает то, что добро в человеке первично. Я считаю, что это вовсе не проявление доброго начала. Может быть, обрекая это немоющее существо на дальнейшую жизнь, полную страданий и мучений, проявляется то самое зло, которое присутствует в каждом из нас. Я знаю, что многие воскликнут: «Это абсурд!» <...> Но в некоторых случаях животные поступают гораздо гуманнее и правильнее, чем мы, люди. <...>

Выскажите свою позицию, свое отношение к идее, выраженной в этом сочинении. Каким будет ваш речевой поступок в данной ситуации?

Вы обсудите эту проблему в классе или напишите отзыв? Почему вы выбрали именно такую форму?

Глава 3

Коммуникативно-речевая активность учителя

? Подумаем. Поразмышляем

Чем, по вашему мнению, различаются понятия «общительность» и «коммуникативно-речевая активность»?

В чем конкретно проявляются коммуникабельность (общительность) и коммуникативно-речевая активность в процессе общения?

3.1. Сущность понятия «коммуникативно-речевая активность».

Виды и уровни коммуникативно-речевой активности

Педагогическое общение включает в себе мощный резерв повышения персонального мастерства педагога. Педагоги-мастера добиваются высоких достижений прежде всего за счет того, что превосходят своих коллег в умении лучше организовывать, использовать возможности педагогического общения, в умении содержательно наполнять и индивидуализировать этот процесс, благодаря развитию у них коммуникативных качеств и важнейших профессионально значимых свойств, таких, как коммуникативно-речевая активность.

Коммуникативно-речевая активность (КРА) (применительно к говорению) — **свойство человека, его деятельностное состояние, которое характеризуется стремлением к разнообразной речевой деятельности на уровне тех коммуникативных возможностей, к которым он готов, исходя из своих языковых возможностей.** В коммуникативно-речевой активности проявляются волевые усилия человека и вместе с тем это его внутренняя готовность действовать соответствующим образом в конкретной коммуникативно-речевой ситуации, это и динамическое интегральное свойство личности, способное изменить под воздействием обучения свой характер от воспроизводящего до творческого. Коммуникативно-речевая активность — это и предмет, и основное условие обучения речи.

Выделяются следующие виды **коммуникативно-речевой активности**, различающиеся:

— в зависимости от волевых усилий личности:

а) потенциальная;

б) реализованная;

— в зависимости от характера выполняемой деятельности:

а) репродуктивная;

б) реконструктивная;

в) творческая;

— в зависимости от устойчивости проявления:

а) ситуативная;

б) интегральная.

Потенциальная активность внешне воспринимается как пассивность. Активность и пассивность необходимо рассматривать как противоположности, существующие в единстве. Пассивность — есть момент активности, обязательное отношение кого-то и к чему-то предметному. Пассивным может выступать ранее активное и, наоборот, активное способно перейти в относительно пассивное. По отношению к создаваемому речевому продукту (тексту) субъект активен, так как к созданному может быть пассивным. Для реализации КРА (коммуникативно-речевая активность) необходимо наличие пассивности в том смысле, что что-то должно оставаться (воспринимать, мыслится) неизвестным в качестве основы изменения. Действительная (реализованная) коммуникативно-речевая активность индивида постоянно рождает сама из себя новые потенциальные виды активности.

Каждый из указанных видов коммуникативно-речевой активности ранжируется **по уровням** или **по степени проявления**: высокая, средняя, низкая (например, высокая потенциальная, но низкая реализованная коммуникативно-речевая активность или высокая репродуктивная, но низкая творческая или высокая реализованная ситуативная, но средняя интегральная коммуникативно-речевая активность и т. д.).

! Проанализируйте следующие коммуникативно-речевые ситуации с точки зрения видов и уровней коммуникативно-речевой активности:

1. Школа. Урок литературы:

- а) у ученика, рассказывающего наизусть стихотворение;
- б) у ученика, отвечающего на вопрос учителя у доски;
- в) у ученика, слушающего ответ.

2. Институт, вступительные экзамены:

- а) у абитуриента, пишущего сочинение;
- б) у абитуриента, отвечающего на вопросы экзаменационного билета.

Для характеристики видов коммуникативно-речевой активности учитываются еще две стороны этого явления:

— **результативная**, т. е. те реальные достижения, которые явились результатом той или иной речевой деятельности;

— **динамическая** сторона, которая дает формальную характеристику выполняемой индивидом деятельности по таким ее качествам, как, например, легкость пробуждения КРА, интенсивность, длительность сохранения, распределение во времени.

??? Проанализируйте таблицу-схему.

Приведите примеры на каждый вид коммуникативно-речевой активности, используя предложенные критерии. Добавьте в таблицу свои критерии.

Какие из видов КРА, по вашему мнению, будут преобладать в вашей будущей педагогической деятельности?

Почему такая характеристика КРА как «результативность» вынесена отдельно? Аргументируйте свою точку зрения.

Расскажите, опираясь на таблицу-схему, о видах и критериях коммуникативно-речевой активности.

ВИДЫ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ

В зависимости от волевых усилий личности:

ПОТЕНЦИАЛЬНАЯ	РЕАЛИЗОВАННАЯ (действительная)
<ul style="list-style-type: none"> - любопытство - осознание цели, предложенной или самостоятельной - кратковременный интерес, нереализованный в конкретной деятельности 	

В зависимости от характера выполняемой деятельности:

РЕПРОДУКТИВНАЯ	РЕКОНСТРУКТИВНАЯ	ТВОРЧЕСКАЯ
<ul style="list-style-type: none"> - ответственность - добросовестность - энергичность - инициативность в овладении готовыми знаниями 	<ul style="list-style-type: none"> - ответственность - добросовестность - энергичность - инициативность при выборе способов деятельности, использовании известных знаний, приемов действия в других ситуациях (простейший перенос), интерпретации знаний 	<ul style="list-style-type: none"> - инициатива - интерес - самостоятельность в определении целей, способов осуществления речевой деятельности (новизна, неожиданность и т. д.); - оригинальность деятельности при осуществлении ближнего и дальнего переноса знаний, умений в новую ситуацию, видении новой проблемы в традиционной ситуации; - оптимальность речевой деятельности (сокращение количества действий, операций, затрат времени)

В зависимости от устойчивости проявления:

СИТУАТИВНАЯ	ИНТЕГРАЛЬНАЯ
<ul style="list-style-type: none"> - проявляется эпизодически, т. е. непостоянно, в определенных ситуациях в отдельных видах деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> - проявляется несмотря на препятствия постоянно, в любых условиях в различных видах деятельности, охватывает все стороны личности, являясь устойчивым, преобладающим качеством.

РЕЗУЛЬТАТИВНАЯ

3.2. Факторы, влияющие на проявление коммуникативно-речевой активности. Причины коммуникативно-речевой инактивности

Проявление коммуникативно-речевой активности зависит от:

- природных предпосылок;
- особенностей характера человека;
- наличия потребности в самовыражении;
- конкретной ситуации, обстановки;
- уровня владения языком;
- организации обучения (стимулов, методов, приемов обучения);
- характера педагогического общения преподавателей с учащимися;
- характера общения товарищей по учебной группе.

! Проиллюстрируйте на конкретных примерах факторы, влияющие на проявление коммуникативно-речевой активности.

Какой из факторов, влияющих на проявление КРА, является для вас доминирующим?

Что, на ваш взгляд, может в значительной степени повлиять на проявление КРА учащихся? Что вы, как будущий учитель, будете учитывать в своей деятельности?

Причинами коммуникативно-речевой инактивности (отсутствия активности) могут быть:

- психологические барьеры личного свойства (боязнь задать глупый вопрос, выглядеть хуже других);
- заниженная самооценка или неустойчивость самооценки;
- страх перед аудиторией;
- отсутствие интереса к проблеме или неспособность «окунуться» в нее;
- низкий уровень подготовленности, неумение передать мысль словами.

! В чем вы видите причины низкой коммуникативно-речевой активности? Продолжите их перечень.

Какие из указанных причин коммуникативно-речевой инактивности мешают лично вам свободно общаться?

Что бы вы посоветовали другим в подобной ситуации?

— Согласны ли вы с мнением некоторых исследователей, которые видят причины низкой КРА учащихся в:

- а) дефиците общения с матерью (в детстве);
- б) подавлении окружающей группой (классом, двором);
- в) подавлении активности самой личностью (в силу несформированности способов выражения этой активности, внутренних противоречий). Аргументируйте свою точку зрения.

Выявлена доминирующая тенденция речевого поведения — сохранение сформированного типа коммуникативно-речевой активности при изменениях языкового кода. Это дает возможность говорить об относительной стабильности феномена коммуникативно-речевой активности независимости от языковой системы, средствами которой решаются вербальные задачи.

ФЕНОМЭН¹ — не рек. феномен — научный термин (феномен памяти).
ФЕНОМЭН² — доп. феномен — о редком, необычном, исключительном (чаще о человеке). ОН настоящий феномен и доп. феномен.

доминирующий
 доминанта
 доминировать

стабильность
 стабилизация
 стабилизировать

Формирование такого личностного свойства как коммуникативно-речевая активность возможно. Эта возможность связана с тем, что активность-пассивность не всегда являются стабильными. В онтогенезе они могут сменить друг друга в связи с возрастными периодами развития личности.

Оптимальным возрастным периодом формирования КРА человека являются детство и школьные годы. Это определяется как общей сензитивностью человека этого возраста к обучению, так и имеющимися данными о том, что ранний юношес-

сензитивный
 сензитивность

кий возраст можно считать своеобразным пределом, до которого человек с наибольшей легкостью и наибольшей устойчивостью овладевает установками, умениями, стереотипами в сфере общения (А. В. Мудрик).

Коммуникативно-речевая активность личности может изменяться в связи с изменениями социальной среды, в которой личность развивается, и под воздействием обучения, в ходе которого личность формируется.

Коммуникативно-речевая активность целенаправленно формируется в процессе реализации определенной последовательности различных по своему функциональному назначению следующих этапов:

- а) индивидуальная работа, подготовка к общению (активизация внутренней речи);
- б) работа в учебных парах (обмен монологами);
- в) работа в малых группах (полилог, элементы дискуссии);
- г) коллективная работа группы (реплики, монологи разной величины, элементы дискуссии).

Такая организация занятий и увеличивает время, отведенное под говорение учащихся, почти в два раза.

Характерной особенностью подобных занятий является то, что все обучающиеся без исключения находятся в ситуации, в которой не говорить нельзя.

Организация коллективного учебного взаимодействия в различного типа группах, в которых происходит интенсивное общение, способствует повышению (формированию) коммуникативно-речевой активности.

• Педагогические задачи

1. Согласны ли вы с наблюдениями исследователей, которые показали, что в школах на уроках преобладает речь учителя, ответы учащихся учителю длятся меньше, чем вопрос учителя к ним, сами ответы носят воспроизводящий характер, часто учитель принуждает к КРА, а не побуждает к ней, и говорят в основном те дети, которые всегда говорят. Тем самым ученые утверждают, что такая малая доля звучащей речи учащихся на уроках не способствует формированию их коммуникативно-речевой активности.

Что вы как будущие педагоги станете предпринимать в подобной ситуации?

2. Подготовьте сообщение о коммуникативно-речевой активности, рассчитанное на... (установите сами) минут и на аудиторию, которая впервые знакомится с этой темой.

Определите свою собственную коммуникативно-речевую активность в различных ситуациях. Какой вид КРА у вас преобладает?

квалификация компетенция компетентность

3. Вы хотите поступить на работу, о которой узнали из рекламного объявления. Вы оставили заявление. И вот вас вызывают для собеседования и решения вопроса.

Разыграйте в паре эту ситуацию. Вы пришли к руководителю предприятия (фирмы, школы и т. д.). Продемонстрируйте свою коммуникативно-речевую активность. Какого вида и уровня она должна быть в данной ситуации? Ведь вы хотите, чтобы вас приняли на интересную и хорошо оплачиваемую работу. А у руководителя предприятия — большой выбор. Ваша задача — показать свою компетентность, инициативность, желание работать и готовность приступить к работе немедленно. «Руководитель» тоже должен подготовиться к беседе: ему важно взять хорошо подготовленного, энергичного, ответственного, творческого и контактного сотрудника с высокой коммуникативно-речевой активностью.

Глава 4

Роль интонации в педагогическом общении

4.1. Интонация, ее функции и основные элементы

? Подумаем. Поразмышляем.

Как вы думаете, что важнее: что говорит учитель на уроке или как он говорит?

Какие особенности интонации речи школьных учителей вам запомнились (спокойный — кричащий тон, приятный — неприятный тембр, повышенная — средняя громкость и т. п.)?

Прочтите отрывок из «Риторики» Аристотеля. Какая сторона речи особенно привлекала внимание древних риторов? Как вы думаете почему? *«Ведь недостаточно иметь, что говорить, но необходимо знать, как надо говорить, и это немало помогает речи произвести должное впечатление. Дело здесь в голосе, то есть как им пользоваться для выражения любой страсти, когда громким, когда тихим, когда средним и высотой голоса, когда высокой, когда низкой, когда средней...»*

От интонации учителя зависит многое, если не сказать все: ученики воспринимают содержание устного высказывания через интонационную манеру. Поэтому так важно осмыслить выразительное значение отдельных интонационных единиц и целостных интонационных стилей, с тем, чтобы научиться преднамеренно вызывать звучанием своей речи соответствующую эмоциональную и волевую реакцию.

Интонация — это сложный комплекс суперсегментных средств — пауз, логического ударения, интенсивности, мелодики, диапазонной высоты, темпа, тембра.

Функции интонации в языке и речи разнообразны. Интонация служит для членения речевого потока, оформления высказывания в единое целое, оформления коммуникативных типов высказываний.

Интонация способна передать и более тонкие различия высказываний внутри даже одного коммуникативного типа: приказ, например, отличается от просьбы своей интонацией, притом, что один коммуникативный тип высказывания — побуждение.

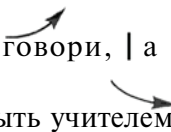
Интонация способна быть индикатором эмоционального состояния человека.

Феномен того, что интонация выполняет разноплановые функции, обратил на себя внимание давно, и традиционно в науке противопоставлялись как бы две полярные функции: **грамматическая (синтаксическая) и эмоциональная.**

Грамматическая функция связана с определенным членением речевого потока на фразы, синтагмы, с выражением отношений между частями высказывания.

Рассмотрим предложение:

Но что ни говори, | а мне
нравилось быть учителем



При помощи интонации мы разбиваем простое предложение на две части, при этом повышая тон в конце первой, даем понять, что предложение будет продолжено, а понижение тона к концу предложения говорит о законченности высказывания.

Эмоциональная, или эмоционально-экспрессивная, функция интонации связана с выражением эмоционального отношения говорящего к предмету речи, эмоционального состояния говорящего в момент речи. Проиллюстрируем это на примере предложений из повести Ю. М. Полякова «Работа над ошибками»:

— Спасибо! — обрадовался я.

Слова автора указывают на то, что предложение произнесено с эмоцией радости.

— Бабкин! — с удовольствием выговорил я смешную фамилию.

Высказывание содержит эмоцию удивления.

Интонация высказывания (текста) способна сообщить нам информацию о том, к какому **стилистическому** пласту принадлежит это высказывание: кому оно адресовано, с какой целью произносится и т. д.

! Сравните интонацию речи на митинге и интонацию детской радиопередачи, интонацию научного доклада и интонацию информационного сообщения.

Попробуйте описать интонацию этих видов текста, опираясь на свой опыт.

Нетрудно заметить, что интонационные рисунки различных в жанрово-стилистическом отношении текстов будут отличаться друг от друга характером мелодического контура и длительностью пауз, и даже характером выделенности главного по смыслу.

Выполняя **стилистическую** функцию, интонация оказывает большое влияние на восприятие сообщения, потому что в сознании носителей языка заложены интонационные структуры текстов определенных жанров и стилей, и если интонация сообщения соответствует содержанию, жанру, речевой ситуации, то тем самым ожидания слушателей оправдываются и повышается адекватность восприятия.

Со стилистической функцией интонации тесно связана такая ее функция как **характеристика личности говорящего**. Социальные признаки говорящего (пол, возраст, социальный статус, профессия и т. п.) находят свое яркое выражение в интонации речи. Отсюда в нашем речевом обиходе выражения: «говорит как начальник», «учительский тон» и т. п.

! Приведите примеры проявления в интонации речи социальных характеристик личности, опираясь на свои наблюдения, художественную литературу.





Подведем итог. Интонация — сложный комплекс суперсегментных средств, который выполняет следующие функции: членит речевой поток, оформляет высказывание в единое целое, различает коммуникативные типы высказываний, разли-

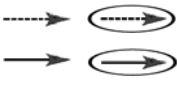
часть высказывания соответственно их смысловой важности, выражает отношения между смысловыми единицами в речи, характеризует жанрово-стилевую принадлежность высказывания, ситуацию общения и личность говорящего.

Все многообразие функций интонация выполняет с помощью интонационных элементов. К ним относятся: **пауза, интенсивность, логическое ударение, мелодика, диапазонная высота, эмфатическая долгота, тембр**. Все они играют огромную роль в речи учителя, помогая ему управлять вниманием слушателей, облегчать восприятие информации, создавать благоприятный эмоциональный климат.

Для совершенствования интонации устной профессиональной речи учителя необходимым минимумом является знакомство с нижеследующими интонационными элементами и их условным обозначением, представленными в таблице «Интонационная транскрипция».

Интонационная транскрипция

Элемент интонации	Графическое обозначение	Примеры
Пауза средняя продолжительная	 	Итак приготовились Будьте внимательны
Логическое ударение	↑	Он говорил Ежу [↑]
Интенсивность слабая сильная	----- _____	Это сказал <u>автор</u> <u>Прекрасно</u>
Мелодика повышение тона понижения тона	 	И сели на лужок под  липки Пленять своим  искусством свет

Диапазонная высота верхняя нижняя	Δ $\textcircled{\Delta}$ * ∇ $\textcircled{\nabla}$	У нас ^{Δ} очень много случаев $\textcircled{\Delta}$ Ударили в смычки
Темп замедленный убыстренный		Указали, кто автор  Максим Горький писал 
Эмфатическая долгота	\bar{a}	приблизительно $\bar{\quad}$

* Если знак взят в кружок, это означает его действие на протяжении синтагмы до паузы.

Пауза — это перерыв в речи, она выступает как средство членения речи. С помощью паузы говорящий может выделить по смыслу или эмоционально какой-то отрезок в речи. Характер паузы определяется местом возникновения и продолжительностью. В связи с этим различают паузы **грамматические** и **неграмматические**. Грамматические паузы образуются в местах, предназначенных для членения: граница внутри сложного предложения, конец предложения, границы между синтагмами и т. д. При этом, как правило, пауза сопровождается сменой тона. Однако в реальном речевом общении такие паузы могут практически отсутствовать при явной смене тона. Такое часто наблюдается, например, в речи учителя при объяснении нового материала. Для таких пауз существует название «нереальные», т. е. несуществующие, незафиксированные в живом звучании, в отличие от реальных. По своей продолжительности реальные паузы бывают короткими, средними и длительными, при этом границы между короткими и средними паузами опять же в живой речи весьма относительны.

Неграмматические паузы возникают в местах, не предназначенных для членения. Такие паузы могут возникнуть в силу разных причин: говорящий задумался над тем, как ему выразиться точнее, или случайно отвлекся и т. д.

В педагогической речи пауза может выполнять функцию выжидательную (термин Т. А. Ладыженской), функцию вовлечения учеников в активное речевое общение на уроке. Умело делая такие паузы, учитель тем самым дает возможность ученикам или что-то вспомнить, или осмыслить полученную информацию, вступить в «диалог» с учителем, мысленный или озвученный, что облегчает процесс восприятия и активизирует мыслительную и коммуникативную деятельность школьников. Выжидательная пауза сопровождается особой мимикой «заинтересованности».

! Прочитайте по ролям. Выберите группу экспертов, которые оценят умение «учителя» делать выжидательную паузу.

Учитель: Синонимы — это слова, близкие по лексическому значению, а антонимы (выжидательная пауза).

Ученики: ... это слова, противоположные по значению.

Логическое ударение — произвольное выделение одного из компонентов высказывания в целях увеличения его семантического веса. Перемещение логического ударения во фразе способно изменить ее смысл.

! Прочитайте фразы, выделяя голосом обозначенное слово. Опишите ситуации, в которых уместно было бы произнесение каждой в отдельности.

В этом предложении опущено подлежащее. ↑

↑
В этом предложении опущено подлежащее.

↑
Подчеркивайте главное слово в словосочетании.

↑
Подчеркивайте главное слово в словосочетании.

У слушателей возникают серьезные проблемы при восприятии звучащего текста, если слова, несущие новую информацию, не выделяются ударением.

Интенсивность, или сила произнесения, как уже отмечалось, определяется звуковой энергией. Как правило, когда мы доказываем кому-нибудь что-либо или объясняем, выражаем сильные чувства, произносимые нами фразы наполняются большой звуковой энергией.

! Произнесите приведенные ниже фразы в соответствии с обозначенной интенсивностью:

И чайник шепнул утюгу: «Я дальше идти не могу».

Учительница кричала: «Авдеев! Никонов! Кириллов!»

Мелодика — это модуляция высоты тона при произнесении фразы, которая осуществляется разной степенью натяжения связок. Среди мелодических фигур выделяют: повышение тона, или восходящий тон, понижение тона, или нисходящий тон, ровный тон, ровное движение тона.

! Произнесите приведенные ниже фразы в соответствии с обозначенным движением тона. На что указывает мелодика предложений?

Подходит ли нам | это правило ||

Мы уже сделали выводы ||

Диапазонная высота (полоса) — высота основного тона по отношению к диапазону голоса человека. Любой отрезок может быть произнесен в той или иной (средней, верхней, нижней) высоте, и это связано с волевым или эмоциональным содержанием речи. Человеческое ухо, воспринимая различные тона, прекрасно улавливает малейшие частотные изменения в голосе, и для общающихся людей — это сигнал или определенного намерения собеседника, или изменившегося настроения. Как правило, изображая что-то речевыми средствами (животное, другого человека и т. п.), мы меняем именно диапазонную высоту своего голоса. Проиллюстрируем на примере.

! Представьте себе, что вы озвучиваете речь Медведя из сказки «Маша и медведь». Как вы изобразите речь этого персонажа при помощи интонации? А речь Маши? Прочитайте приведенный ниже отрывок, изменяя где необходимо диапазонную высоту голоса:

«Шел-шел, устал и говорит:

Ⓧ Сяду на пенек, |

Ⓧ Съем пирожок! ||

А Машенька из короба:

△ Вижу, | △ вижу ||

△ Не садись на пенек, |

△ Не ешь пирожок! |

△ Неси бабушке, |

△ Неси дедушке! ||

Ⓧ Ишь какая глазастая | —

говорит Медведь, | Ⓧ — все видит!»

Речь Медведя произносится в низкой диапазонной полосе.

Речь Маши произносится в высокой диапазонной полосе.

Темп — скорость протекания речи. Он играет большую роль в противопоставлении важного и неважного, а также в характеристике звучащих текстов разных стилей. Сравните темп речи информационного сообщения и художественного текста, например сказки. Темп информационного сообщения убыстренный, темп сказки размеренный, чаще замедленный. Замедление темпа к концу предложения и всего текста служит средством создания его интонационной целостности и свидетельствует о его законченности.

! Произнести фразы в соответствии со знаками интонационной транскрипции:

Пишем, пропуская строчку. | Пишем, не отвлекаясь.

Синонимы | — это слова близкие по лексическому значению, |

а антонимы, | противоположные по значению ||

Эмфатическая долгота (эмфаза) — это увеличенная длительность одного или нескольких звуков в слове. Эффект эмфатической долготы создается превышением длительности звука, ожидаемой при данном темпе речи. Эмфатическая долгота — одно из средств создания эмоциональности и экспрессии в речи. Оно обозначается значком длительности над звуком в слове:

Мою кошку зовут Мурка, | но я зову ее Мур̄очка

Эмфатическая долгота может сопровождаться изменением диапазонной высоты произнесения звука — и это служит ярким средством создания в речи. Проиллюстрируем на примере.

Мою кошку зовут Мурка, |
но я зову ее ^ΔМур̄очка

Произнесение слова «Мурочка» в верхнем диапазоне говорит о добром отношении к кошке.

Мою кошку зовут Мурка, |
но я зову ее [▽]Мур̄очка

Произнесение слова в низком диапазоне говорит о недобром отношении к кошке.

Тембр — краска голоса, характер звучания голоса. Часто для характеристики тембра используется слово «тон» в значении — окраска голоса. Сравните: «равнодушным тоном», «интригующий тон», «в гневном тоне» и т. п.

В словаре О. С. Ахмановой дается толкование двух терминов: тембр I и тембр II. Тембр I — это индивидуальный тембр, данный человеку от природы, он зависит исключительно от строения речевого аппарата и характеризует голос каждого индивида. Тембр II — это элемент интонации, «специфическая суперсегментная характеристика, окраска речи, придающая ей те или другие экспрессивно-эмоциональные свойства». Он порождается произвольным изменением резонаторов в речевом аппарате. Тембр участвует в выражении эмоций или изображении человеческим голосом свойств некоторых предметов и явлений действительности.

! Понаблюдайте за своим тембром, когда вы пытаетесь изобразить, например, речь другого лица.

Попробуйте произнести фразу «Откройте тетради» сначала с нежностью, потом с угрозой. Чем отличаются эти варианты?

Тембр — элемент интонации, который может накладываться и на отдельное предложение, и на звучащий текст в целом. Оттенков его столько, сколько выражаемых в интонации эмоций. Тем не менее в науке существует несколько выделенных эмотивных значений, которым соответствует в речи достаточно устойчивые интонационные характеристики тембра. (Об этом в следующем параграфе.)

Тембральная окраска речи может повысить или понизить эффект речи в целом. Так, сухой тембр педагогической речи негативно отражается как на эффективности усвоения учебного материала, так и на эмоциональном состоянии учащихся. Тембральная окраска — один из ведущих параметров, который оценивается слушающими при первичном восприятии звучащей речи. Он вызывает у слушающего определенную реакцию: если тембр отображает негативные эмоции, то соответственно — отрицательную реакцию. Некоторые исследования речи учителей констатируют далеко не радужную картину: в интонации педагогической речи преобладают негативные эмоции, поэтому будущему учителю важно обратить внимание на индивидуальный тембр своего голоса и на умение искусно менять тембральную окраску в зависимости от ситуации общения.

• Педагогические задачи

1. Перед вами фрагмент объяснения учителя на уроке по теме «Звуки речи». Обратите внимание на интонационную транскрипцию фрагмента. Какие интонационные элементы использует учитель? Какова их роль?

«Вокруг нас | [↗]мн^ого звуков, | [↗]поют птицы, | проезжают
машины, | шелестят листвой деревья. || [↑]Можно ли из этих звуков
составить слова? ||

— Нет.

— Правильно. Слова делаются не из всяких звуков, а из звуков [△] человеческой речи. Эти звуки возникают тогда, когда работают органы речи: язык, губы, зубы, голосовые связки. Ребята, [△] постарайтесь не путать звуки речи и буквы. Звуки речи мы произносим и слышим. Например, в слове дом звуки [д], [о], [м]. А буквы мы пишем и читаем, у каждой буквы свое имя. Для того чтобы написать слово дом, нужны буквы дэ, о, эм».

2. Понаблюдайте за интонацией преподавателя на лекции (семинарском занятии и т. п.) в течение какого-нибудь отрезка времени. Охарактеризуйте особенности его интонации:

- а) темп
- б) громкость
- в) логическое ударение
- г) тембральная окраска

В каких случаях и как менялись? С чем это было связано?

Образец выполнения работы

Преподаватель И. Л. всегда читает лекции с воодушевлением, какой-то большой важностью. Если характеризовать тембр, то я бы отметила, что он очень мягкий, вкрадчивый. Логические ударения И. Л. всегда делает выразительно, вкладывая всю свою энергию. Темп речи замедленный. И. Л. редко убыстряет его. Паузы И. Л. делает как бы артистически, и мы уже чувствуем, что за паузой последует что-то очень важное.

4.2. Единицы интонации

? Подумаем. Поразмышляем

1. Однажды во время занятий по культуре речи один из студентов сказал: «Что говорить об интонации! У каждого своя интонация». Согласны ли вы с этим?

2. Если каждый говорящий вкладывает в интонацию своей речи только индивидуальное, как же мы понимаем друг друга?

3. Как вы думаете, как соотносится термин «интонома» с термином «интонация»?

В индивидуальной интонации есть вещи постоянные, знаковые, которые без особого труда расшифровываются слушающими — говорящий не так уж «свободен», пытаюсь выразить какой-то смысл с помощью интонационных средств. Он выбирает из «готовых». Значит, есть какие-то определенные интонационные единицы.

Элементы интонации, сочетаясь друг с другом, видоизменяясь, комбинируясь, создают определенный интонационный рисунок речи. За комбинациями интонационных элементов в различном их качестве кроется определенное коммуникативное значение. Другими словами, интонационные элементы являются строительным материалом (формой), из которого создаются единицы интонации — как всякие другие единицы, обладающие не только формой, но и значением. Эти единицы (их еще называют типовыми интонациями) говорящий в больших пределах варьирует в живой речи. В лингвистике для обозначения единицы интонации используются термины — интонационная конструкция (ИК) и **интонома**.

Интонома — единица интонации, модель интонации, образованная с помощью элементов интонации и обладающая определенным значением.

Интоному можно сравнить с интонационным знаком, который помогает отождествлять интонационно-смысловые отрезки в речи.

Представьте себе, что вам задают вопрос:


 Можно приступить к работе?
 

Интонационный элемент — своеобразная мелодика — это форма интонационного знака, вопрос — ее значение — перед нами интонема вопроса.

Вы отвечаете на заданный вам вопрос:


 Можно приступить к работе.

Изменившийся характер мелодики сигнализирует о наличии в высказывании уже другой интонемы — с другим значением — интонемы утверждения.

Форма, которую имеет интонема, называется физической структурой интонемы. Физическая структура интонемы представляет собой обобщение множества реальных звучаний с одним и тем же интонационным элементом. Поэтому считается, что интонема в чистом виде произнести нельзя. Это единица в какой-то степени абстрактная. В реальной речевой практике мы воспринимаем и произносим конкретные варианты интонем. Но надо помнить, что интонема — это вариативный набор **неких стабильных интонационных параметров**. И чтобы интонацию сделать инструментом управления, надо знать и уметь воспроизводить эти стабильные акустические характеристики, в зависимости от цели и содержания своего высказывания.

В науке существует семантическая классификация интонем, которая, отражая зависимость использования разных интонаций от содержания и цели речи, показывает, с помощью каких интонационных элементов выражается то или иное значение.

Интонемы делятся на четыре группы: **интеллектуальные, волюнтативные, эмотивные, изобразительные**.

Интеллектуальные интонемы противопоставляют утверждение вопросу, участвуют в членении фразы на особые единицы, выявляя важность в момент речи, передают степень связи между отдельными группами понятий.

К интеллектуальным интонемам относятся:

Интонема актуального членения. Она служит для деления текста на абзацы, абзацы на предложения, предложения на синтагмы и оформляется паузой.

Интонома связи выражает связь между единицами актуального членения по содержанию. Она состоит из повышающейся мелодики и часто замедленного темпа. Интонома актуального членения и интонома связи часто взаимодействуют в потоке речи.

Слово понадобилось человеку для того, чтобы дать имя
 всему, что есть в мире и самому себе.

Интонома важности используется для подчеркивания наиболее значимых компонентов в речи. Для ее физического строя характерны замедленный темп и сильная интенсивность, в качестве второстепенных — диапазонная высота мелодики. Интонома важности обычно сосредоточена на одном или несколько словах синтагмы (логическое ударение). Например, во фразе:

↑
 Второе предложение необычно по своей структуре
 интонома важности сфокусирована на первом слове.

Интономы утверждения и вопроса противопоставляют эти два коммуникативных типа высказывания. Эти интономы отличаются движением мелодики. Например,

С этой целью в тексте используется повтор
 С этой целью в тексте используется повтор

Волюнтативные интономы используются говорящим с целью воздействия на слушающего. Отличительной чертой всех волюнтативных интоном является то, что мелодика их лежит в диапазоне выше среднего. Действительно, трудно своей речью побуждать к чему-то, при этом хотя бы слегка не повышая голоса. К волюнтативным приемам относится интонома совета, интонома приказа и интонома просьбы.

Интонома совета размещена в диапазоне выше среднего. Давая совет, мы открыто не навязываем свою волю, но тем не менее наша заинтересованность выражается в интонации фразы:

△ ↑
Начните свое сочинение с эпиграфа

Интонаема приказа состоит из сильной интенсивности, высокого диапазона. Приказ произносится твердо, слова четко разделены и подчеркиваются, в мелодике широкий восходящий интервал. Например:

△
Встань

Варианты реализации интонаемы приказа: разрешение, стремление заинтересовать, убеждение, предупреждение.

Интонаема просьбы. Эта интонаема характеризуется волнообразной мелодикой. Мелодика размещена в высокой полосе диапазона. Наблюдается лабиализованный, т. е. «огубленный» тембр. Говорящий как бы приспосабливается к собеседнику, становится ласковым, несмелым. Например:

⊕ ↗ | ⊕ ↗
Пожалуйста, | разрешите нам присутствовать на уроке

Побудительный характер фраз, приведенных в качестве примеров, не означает, что только они могут быть произнесены с волюнтаривными интонаемами. В речевом общении мы можем произносить любые фразы с волюнтаривными интонаемами, если ставим задачу побудить к чем-нибудь: действию мысли.

Представьте себе такую ситуацию. Ваш приятель (приятельница), выходя из дома, решает взять с собой зонт. А вы, желая, чтобы он этого не делал, произносите:

⊕ ↑
На небе ни облачка,

при этом мелодика вашей фразы лежит в диапазоне выше среднего, вы вкладываете больше энергии в интонацию фразы, чем при повествовательном предложении.

Если мы что-то объясняем, доказываем, интонация произнесенных нами в грамматическом отношении непобудительных предложений приобретает все черты волонтактивной интонации. Такая побудительная интонация пронизывает насквозь речь учителя во время объяснения, убеждения и т. п.

Эмотивные интонемы приобрели самостоятельность языковых знаков, соотнесенных с эмоциями, и для выражения этих знаков наличие соответствующего эмотивного состояния в психике говорящего не обязательно. Важно знать отличительные признаки каждой эмотивной интонемы.

Интонаема гнева. Для физического строя характерно увеличение интенсивности, замедление темпа, а также своеобразный, «темный» тембр.

Уходите или я вас сейчас вышвырну ↑

Интонаема испуга. Малая изменчивость мелодики, увеличение шумовых элементов в тембре.

Я боюсь | меня не поймут

Интонаема нежности. Основной признак — интонационный тембр. Он как бы складывается из двух спектральных комплексов: порождается гиперлабизацией и назализацией произношения.

Пуш[↗]б[↗]чек | не серд[̄]ись

Интонаема обиды. Человек в состоянии обиды особенно четко произносит интеллектуальные интонемы. От неэмоциональной речи это произношение отличается использованием верхней полосы диапазона и увеличением интенсивности слогов. Темп по сравнению с неэмоциональной речью оказывается ускоренным, тем самым создается противоречие: ускоренный темп свидетельствует о малой важности, а все остальное — о большой важности.

Ну это вы преувеличиваете ↑
↔

Интонема печали. Малая изменчивость мелодики.

Речь протекает толчками, начало синтагм интенсивное, а затем интенсивность снижается.

И эхо д̄олго еще отзывалось

Интонема равнодушия. Тембр сухой, холодный, сниженная интенсивность, связанная с небрежной артикуляцией звуков. Состояние равнодушия констатируется не столько по интонации, сколько по поведению: внимание говорящего направлено не на то, что он говорит.

Ну и что || пусть себе радуются

Интонема радости. Скачущая мелодика в высоком диапазоне, увеличение длительности ударных слогов, «светлый», «теплый» тембр. По наблюдению актеров, скачущей мелодики достаточно, чтобы выразить радость.


Вы умница

Интонема стыда. Сниженная интенсивность и «мягкий» тембр.

Я не автор | я соврал

Интонема удивления. Сочетание восходящей и нисходящей мелодики на каждом слове. При выражении удивления наблюдается также и большая изменчивость мелодики.


Когда же он мне нравился

Интонема презрения. Основным элементом интонемы презрения является интонационный тембр, порожденный своеобразным положением губ и мышц носа, и расположенная в нижней полосе диапазона мелодика, иногда наблюдается эмфатическая долгота.

⊕ На белый свет смотреть не х̄очется

Изобразительные интономы служат для воспроизведения интонационными средствами физических свойств явлений, предметов и т. п. Семантика этих интоном связана с такими психическими процессами, как восприятие, ощущение, воображение. В интонационной системе языка для обозначения экспрессивных значений существуют специальные единицы, подобно тому, как в грамматике существуют аффиксы с экспрессивным значением типа — ущ-, -юсеньк- и т. д.

Значение изобразительных интоном удобнее всего толковать при помощи соответствующих имен прилагательных. Среди изобразительных интоном выделяются:

Интонома со значением «большой» («сильный», «мощный», «тяжелый»).

Отличительной особенностью этой интономы является низкая диапазонная высота, часто эмфатическая долгота, замедление темпа.

Ой как ∇мн̄ого

Интонома со значением «маленький» («слабый», «легкий»); высокая полоса диапазона, эмфатическая долгота.

Ошибка-то ∆м̄аленькая

Интонома со значением «скорый» («стремительный» и т. п.). Характеризуется ускоренным интонационным темпом.

Записали быстро-быстро


Интонома со значением «медленный» («долгий», «далекий»). Отличается замедленным темпом, эмфатической долготой.

Ждать придется д̄олго


К изобразительным интонемам можно отнести и случаи изображения в интонации состояния или поведения человека или животного. Вспомните, как вы изображаете речь или манеру поведения других людей в разговоре с кем-нибудь. Конечно, вы изменяете диапазонную высоту голоса, тембральную окраску, растягиваете слоги — все это элементы изобразительных интоном.

Как видим, возможности интонации не исчерпываются только передачей основных коммуникативных типов высказывания. Богатство интонационных форм способно обеспечить и выражение более тонких коммуникативных различий, а также волевых и эмоциональных значений.

1. Подумайте и скажите, может ли быть произнесена фраза с двумя или более интонемами из разных семантических групп. Приведите примеры.

2. Произнесите фразу, состоящую из одного слова «урок» с интономой:

а) утверждения; б) вопроса; в) вопроса и удивления; г) приказа; д) презрения; е) радости.

• Педагогическая задача

Разделитесь на три группы: экспертов, исполнителей, аудиторов. Выберите из предложенных фраз любую: «Здравствуйте, дети», «У меня в классе новый ученик», «Дай дневник» и т. п. Исполнители задумывают, с какой интономой каждый произнесет эту фразу, фраза записывается в интонационной транскрипции. Исполнители по очереди произносят эти фразы. Аудиторы «расшифровывают» произнесенное, т. е. угадывают замысел исполнителей. Эксперты оценивают выразительность произнесения исполнителей — определяют победителя среди исполнителей и степень точности угаданного аудиторами — определяют победителя среди аудиторов.

В заключение и исполнители и аудиторы предлагают педагогические ситуации, в которых уместнее всего была бы та или иная фраза, произнесенная с определенной волюнтаривной, эмотивной или изобразительной интономой. Эксперты оценивают предложения и выбирают победителя.

4.3. Интонационные стили речи учителя

! Представьте себя в роли диктора телевидения. Произнесите фразу «Московское время 23 часа 55 минут». А теперь представьте себя за праздничным столом накануне Нового года. Как вы произнесете эту же фразу? Почему характер интонирования изменился? Охарактеризуйте интонационные особенности произнесения обоих вариантов.

Представьте себя в роли учителя:

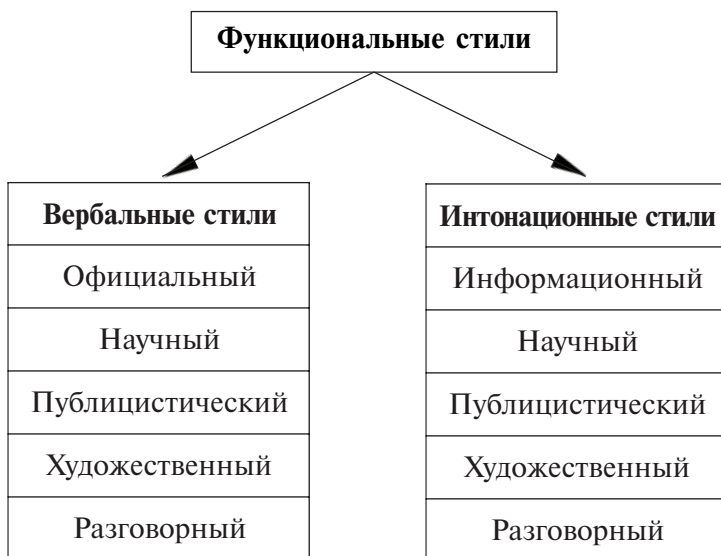
- в ситуации урока;
- во внеурочное время общения со школьниками;
- в ситуации, когда вы проводите классное или родительское собрание.

Какие интонационные стили вы можете использовать в своей речи?

Интонация наряду с другими языковыми средствами участвует в создании определенных стилей в устной речи. Этот факт доказан экспериментально-фонетическими исследованиями. В связи с этим учеными было предложено ввести понятие «интонационный стиль», которое имеет в виду использование интонационных средств в зависимости от ситуации и цели общения. Таким образом, характеристика функциональных стилей, имеющих в виду по преимуществу использования лексических и грамматических средств, дополняется интонационными средствами, характерными для них в устной форме речи.

Функциональный стиль, который имеет в виду слова и грамматические формы, называют вербальным, а функциональный стиль, имеющий в виду интонационные средства, — интонационным.

В лингвистике выделяется пять интонационных стилей, соответствующих функциональным вербальным стилям: **информационный, научный, публицистический, художественный, разговорный**. По сути это те же стили, но чтобы указать, что речь именно об интонации, употребляется термин «интонационный стиль».



Сходство характеристик интонационных и вербальных стилей по целям общения не означает, что вербальный стиль текста однозначно определяет выбор интонационных средств при произнесении. Хотя лексические и грамматические формы потенциально обладают вариантами звучащих форм, выбор интонационных средств зависит от коммуникативного намерения говорящего, его отношения к тому, о чем он говорит, немаловажным является социальная характеристика говорящего, эмоциональное состояние.

В конкретном звучащем тексте могут сочетаться элементы разных вербальных и интонационных стилей, что обусловлено жанровой рамкой текста и конкретными условиями общения. Однако знание отличительных особенностей стилей создает основу для более гибкого использования их в речи.

В качестве стилеобразующих единиц, которые отличают различные интонационные стили, выступают интонымы разных семантических групп.



Рассмотрите таблицу «Интонационные стили».

В каких сферах общения преимущественно используется каждый стиль?

Чем интонационные стили отличаются друг от друга?

Интонационный стиль	Сфера применения	Стилеобразующие интонаемы
Информационный	В речи дикторов. Цель — только передать информацию	Интеллектуальные
Научный	В сфере науки и обучения. Цель — побудить к мысли, доказать	Интеллектуальные + + Валюнтативные
Публицистический	В речи на митинге, собрании. Цель — воздействовать на волю и эмоции	Интеллектуальные + + Валюнтативные + + Эмотивные
Художественный	В сценической речи. Цель — воздействие на эмоции и воображение	Интеллектуальные + + Валюнтативные + + Эмотивные + + Изобразительные
Разговорный	В непринужденной обстановке, в быту	Интеллектуальные + + Валюнтативные + + Эмотивные + + Изобразительные + + Разговорный тон

Проиллюстрируем содержание таблицы на примере двух текстов, произнесенных в разных интонационных стилях, первый — в информационном, второй — в художественном.

I

Сегодня в Москве и Москов-
ской области | облачная погода
с прояснениями, | без суще-
ственных осадков, | темпера-
тура днем — минус 1–3, | по
области — минус 1–6. | Ветер
юго-западный, 3–7 метров в
секунду. |

Темп, диапазон, интенсивность средние.

В тексте использованы только интеллектуальные интонаемы.

II

Обещали медвежата испол-
нить наказ матери | и трону-
лись в путь-дорогу. ||

Сначала пошли они к опушке
леса, | а оттуда | в поле. | Шли
они шли, | и день шли, | и дру-
гой шли. || Наконец все припа-
сы у них кончились, | а по до-
роге достать было нечего. ||

Понурые брели рядышком
медвежата. ||

«Ах, братик, как же мне есть
хочется», — пожаловался
младший. |

«А мне и того пуше», | — со-
крушенно покачал головой стар-
ший. | Так они все шли да шли, |
пока не набрали | на большую
головку сыра. |

Темп размеренный, сказовый.

①, ②, ③ — изобразительные
интонаемы со значением «мед-
ленный».

④ — эмотивная интонаема пе-
чали.

⑤, ⑥, ⑦ — изобразительные и
эмотивные интонаемы.

⑧, ⑨ — изобразительная ин-
тонаема со значением «боль-
шой» и эмотивная интонаема
удивления.

Стоящие перед учителем дидактические и воспитательные задачи решаются им с помощью определенных высказываний — жанров педагогической речи: объяснительной речи, инструкции, оценочного высказывания и т. д. Речевые высказывания учителя требуют соответствующего интонационного оформления.

Интонационные стили речи учителя — это разновидности интонационного оформления речевых высказываний учителя, свойственные определенным типам и жанрам педагогической речи.

Нетрудно предположить, какой из жанров часто используется учителем. Большой частью педагогу приходится разъяснять учебный материал, поэтому научный интонационный стиль должен занять ведущее место в ряду интонационных стилей, выбираемых учителем.

Однако учитель общается с детьми, особенности адресата — его возраст, психологический склад, интересы — несомненно накладывают отпечаток на интонационное оформление высказываний. Поэтому трудно говорить о том, что на уроке учитель использует научный интонационный стиль в чистом виде.

Интонация объяснительной речи учителя определяется многими как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами. К первым относятся содержание и жанрово-стилевая принадлежность текста-объяснения. Ко вторым — особенности речевой ситуации, конкретные задачи объяснения, характер адресата и т. п. Во время объяснения учитель решает сразу несколько задач: передает информацию так, чтобы дети ее усвоили, привлекает внимание к этой информации и удерживает это внимание на протяжении всего объяснения. Поэтому на интеллектуальные интонаемы объяснительного текста, которые служат для передачи информации, накладываются волюнтаривные интонаемы, задача которых — воздействие на волю слушателя. Они влияют и на реализацию интеллектуальных интоном, вследствие чего последние приобретают более яркий и действенный оттенок. Особенно это проявляется в реализации **интонаемы важности**. Комбинация интеллектуальных и волюнтаривных интоном выражается в произнесении фраз в

диапазонной полосе выше средней, в особой, повышающейся мелодике конечных синтагм предложений. Такая мелодика содержит своего рода «призыв».

Темп речи варьируется в зависимости от степени новизны информации: введение нового термина сопровождается замедленным темпом, послоговым проговариванием, относительно известная информация подается в среднем и убыстренном темпе. Сочетание таких интонационных элементов — сигнал для учащегося настраиваться на восприятие, требующее интеллектуальной работы, понимания, запоминания. Интонация учителя — надежный компас в море речемыслительных действий ученика.

Конкретная речевая ситуация, характер (возраст, психологические особенности) адресата, стиль общения учителя с учениками, индивидуальность личности учителя делают возможным, а подчас и необходимым использование эмотивных и изобразительных интоном.

Проиллюстрируем на примере фрагмента объяснения учителем нового материала по теме «Прямая речь» в пятом классе (учительница И. М.).

Итак | вот Катюше нужно
передать чужую речь, речь |
Татьяны Фроловны | Может
она передать ее | двумя
① способами | Она может
△ передать | △ абсолютно точно |
△ слóво в слóво | ⊕ как ей сказала
Татьяна Фроловна | ...А может

- ① — выделение — интонома важности + эмотивная интонома радости
②, ③ — интонома важности + изобразительная интонома

передать | Δ прибли́зительно ^④ |
 только | Δ смы́сл \uparrow тех слов |
 ∇ которые ей сказала Татьяна
 ○
 Фроловна ||

Когда мы передаем чужую
 речь | Δ прибли́зительно ^⑤ | только
 Δ ^⑥ смы́сл чужой речи передаем |
 мы говорим что мы пользуемся |
 речью ^⑦ косвенной | косвенной
 речью пользуемся ||

А вот если мы передаем чужую
 речь | Δ ^⑨ точно | Δ ^⑩ прямо | то мы
 используем | \uparrow прямую речь |
 Предложение с прямой речью |
 состоит из двух частей | \uparrow из слов
 \uparrow автора | и непосредственно из
 Δ \uparrow самой прямой речи ||

④ — интонаема важности +
 изобразительная интонаема +
 эмотивная интонаема удивления

⑤, ⑥ — интонаема важности с
 замедленным темпом

⑦, ⑧ — интонаема важности с
 сильной интенсивностью

⑨, ⑩ — интонаема приказа

Интонаема важности с замедлением темпа

Интонационная транскрипция этого фрагмента наглядно показывает, с помощью каких интонационных элементов учителю удастся управлять вниманием учащихся, доходчиво излагать учебный материал. Наиболее важное в речи — ключевые

слова — учитель произносит в высокой диапазонной полосе, при этом использует и эмфатическую долготу. Выделение важного происходит и с помощью повышенной громкости. Частое повышение мелодики говорит о волюнтаривной тональности речи. Обозначенный в транскрипции тембр свидетельствует об эмотивных интонациях, а именно интонациях радости, удивления.

В зависимости от содержания, вербального стиля речи, учитель может использовать и элементы художественного интонационного стиля, рассказывая, например, лингвистическую сказку, и элементы публицистического интонационного стиля, выступая на классном часе, собрании, и разговорный интонационный стиль в неофициальной беседе с учеником. Особенности стиля зависят также от индивидуальности учителя.

???) Определите, к какому вербальному стилю относятся приведенные ниже фрагменты. В каком интонационном стиле они могут быть произнесены? В какой ситуации? Пользуясь знаками интонационной транскрипции, наметьте партитуру текстов. Произнесите.

1. Здесь на площади, в центре Москвы, где многие места хранят воспоминания о поэте, установлен памятник Александру Сергеевичу Пушкину. У его пьедестала всегда живые цветы, которые кладут сюда чьи-то заботливые руки. Ежегодно в день рождения Пушкина к памятнику приходят ценители его таланта, читают свои новые произведения, посвященные поэту, возлагают венки. И, конечно, снова и снова звучат в этот день на площади стихи Пушкина.

2. Жил-был в толковом словаре русского языка глагол Любить. Скука невыносимая! Дети в словарь заглядывать не желают, а взрослые если его и открывают, то лишь на пару минут. И решил наш глагол сбежать в учебник русского языка. Уж там-то скучать некогда: там тебя и проспрядают и, если повезет, предложение с тобой составят. Так и очутился глагол Любить в учебнике шестого класса, как раз на той странице, где рассказывается о глагольных наклонениях.

• Педагогические задачи

1. Представьте себе, что вы объясняете ученикам пятого класса, какие слова в русском языке называются многозначными, а какие однозначными. В каком интонационном стиле вы произнесете свое объяснение? Какие интонаемы характерны для этого стиля? Перед вами приблизительный текст, в который вы можете внести изменения. Наметьте интонационную транскрипцию, произнесите.

Одним и тем же словом могут называться разные предметы, признаки, действия. Например, возьмем слово «гребень». Оно может обозначать и предмет для расчесывания волос — гребень из дерева, и вершину горы — гребни Тибета, и нарост на голове у петуха: петушок, петушок, золотой гребешок... Почему у одного слова много значений? Да потому, что эти предметы очень похожи между собой по форме, и чтобы не изобретать новых слов, язык использует старые, сообщая им новые значения.

Таким образом, слово, имеющее несколько лексических значений, называется многозначным. А если слово имеет только одно лексическое значение, т. е. обозначает один предмет, признак или действие, оно называется однозначным.

2. Перед вами фрагменты речи учителя в разных учебно-речевых ситуациях. Определите, какую задачу ставил учитель, к какому вербальному стилю относятся эти фрагменты. Какой интонационный стиль соответствует каждому? Ответ аргументируйте. Произнесите их в соответствующем интонационном стиле.

«Относительные прилагательные обозначают такой признак предмета, который не может в предмете быть в большей или меньшей степени. Не может ведь признак «деревянный» проявиться, например, у этого стола в большей степени, чем у другого.

Относительные прилагательные обозначают материал, из которого сделан предмет, могут обозначать местонахождение предмета, например, здешний, городской.

Если относительные прилагательные обозначают признак, который не может быть в большей или меньшей степени, то они, само собой разумеется, не имеют степеней сравнения и не сочетаются с наречием «очень».

«Жила-была в стране русского языка принцесса Грамматика. Строгая была и умная. Прислуживали ей два пажа — Гор и Гар. И она никак не могла их отличить: уж очень они были похожи друг на друга. И вот однажды собрала принцесса совет. Явились Гласные, Ударение, Корни, Приставки, Суффиксы. Обратилась Грамматика с просьбой: «Помогите мне: научите, как различить моих пажей, кто поможет, тот будет награжден!» Первым вызвалось Ударение. Оно подпрыгнуло и осталось над пажем Гар. Да так и осталось навсегда. С тех пор Грамматика не путает их. Как увидит ударение, значит это паж Гар, а не увидит — Гор».

4.4. Индивидуальный стиль речи учителя

? Подумаем. Поразмышляем

Знакомо ли вам понятие «индивидуальный стиль»? Где вы встречались с ним и в каком значении оно употреблялось?

Вы наблюдали за интонацией речи учителя (преподавателя), при этом отмечали какие-то яркие, запоминающиеся интонационные особенности его речевой манеры. Как вы думаете, можно ли совокупность этих особенностей назвать индивидуальным стилем речи учителя?

Об индивидуальном стиле вы наверняка говорили в связи с изучением художественной литературы. Индивидуальный стиль писателя находится в центре внимания многих уроков литературы в школе, занятий по литературоведческим дисциплинам в вузе, научных исследований, литературно-газетных публикаций и т. п. И говоря об индивидуальном стиле какого-либо писателя, имеют в виду систему стилистических приемов, особенности языка, свойственные именно этому автору.

Интерес к проблеме проявления индивидуального в речи в современной лингвистической концепции, связан с переходом лингвистики «от концепции языка как схемы» к концепции языка как «способа воплощения смысла в текст».

Современный этап лингвистики характеризуется антропоцентричностью, т. е. вниманием к языку как средству выраже-

ния человеческой личности, а современный этап стилистики — к стилю в индивидуально-личностном аспекте.

Одно из значений термина «стиль», дошедшее до нас со времен античной риторики, — «индивидуальная манера говорения-письма». Для обозначения именно индивидуального аспекта в стилевой организации речи употребляют сочетание «индивидуальный стиль речи».

Определение этого понятия раскрывается в «Словаре лингвистических терминов» О. С. Ахмановой.

«Стиль индивидуальный — совокупность стилевых элементов, неизменно присутствующих в произведениях данного автора в определенный период его творчества и распространяющихся на все его творчество в целом, *своеобразие приемов словоупотребления, конструкций, характеризующее устную и/или письменную речь отдельного лица, независимо от его отношения к писательской деятельности*».

Своеобразие приемов есть результат отбора языковых и речевых средств в целях достижения поставленной коммуникативной задачи. Эти ключевые слова — **«своеобразие»**, **«индивидуальный отбор»**, **«индивидуальная манера»** раскрывает понятие «индивидуальный стиль речи», которым оперирует современная стилистика.

Успех речевого высказывания во многих сферах общения зависит от того, насколько особенности этого высказывания соответствуют общестилевым чертам, необходимым в данном речевом акте и потому ожидаемым слушателями, и насколько в то же время индивидуально воплощаются эти черты, т. е. проявляется *индивидуальный стиль* говорящего.

Особенность исследования индивидуального стиля речи заключается в том, что он не может рассматриваться вне функциональной стилистики и в то же время не может ею ограничиваться.

Принадлежащие разным функциональным стилям жанры до сих пор не равноценны в проявлении индивидуальной стилистики. Больше возможностей для реализации индивидуального там, где речь выражает конкретно-образное мышление, эмоционально насыщена.

! Сравните два фрагмента из объяснительной речи двух учителей на уроке по теме «Предложение» в пятом классе. Что общего в них и чем они отличаются? (При анализе пользуйтесь следующим планом: 1) приемы привлечения внимания; 2) приемы популяризации; 3) вариант интонаемы важности (как произносятся выделенные слова)).

Итак, предложение состоит из слов.

«Это просто», — скажете вы. || Но любая ли группа слов предложение? | Послушайте: | на кошка | сидит | подоконник. || Назовете вы это предложением? |

— Нет.

— Почему же? | Чего не хватает словам, | чтобы стать предложением? ||

— Слова не связываются, они просто перечисляются.

— Верно. | Связь грамматическая и по смыслу | — вот, что нужно, | чтобы объединить слова | в предложение ||

Эта связь для предложения, | как цемент для кирпичной стены. ||

— Что нужно, чтоб из слов | составить предложение? ||

— Объединить слова.

— Как? | Каким образом?... ||

Что вы делаете, | чтобы собрать какую-нибудь модель?

модель в конструкторе

Вы берете детали | и начинаете аккуратно подгонять | одну к другой | — по размеру, | цвету. |

Чтобы каждая деталь нашла свое место. |

Вот так и слова в предложении. | Каждое должно, во-первых найти свое место | а во-вторых, | быть связанным с другими по смыслу и грамматически. ||

Педагогическое общение создает большие возможности для проявления индивидуального стиля речи учителя. Деятельность педагога — процесс творческий, в ней нет жесткой регламентации, поэтому педагог может проявить свой индивидуальный стиль во многих учебно-речевых ситуациях: приветствие класса, объяснение нового материала и др. В речевом поведении учителя наблюдаются не только общестилевые черты, но и индивидуально-стилевые.

Если **общестилевые** черты в речевом поведении учителя — это совокупность **профессионально значимых речевых средств, приемов**, обслуживающих педагогическое общение и отличающих его от других видов общения, то **индивидуально-стилевыми** чертами будут являться **конкретные речевые средства и приемы**, отличающие речевое поведение педагога-мастера от речевого поведения других учителей. Через отбор этих средств педагог реализует себя как творческую личность, передает учащимся свое миропонимание, выражает свою профессионально-личностную позицию.

Индивидуальный стиль речи учителя — своеобразная система речевых средств и приемов педагогического воздействия, свойственная учителю и раскрывающая его неповторимую индивидуальность.

Индивидуальный стиль речи учителя — это индивидуальная реализация риторических приемов педагогического воздействия, проявляющаяся в выборе и сочетании языковых средств их выражения.

Индивидуальный стиль речи учителя складывается из вербального, интонационного и невербального стилей. В основе вербального лежит индивидуальный отбор лексических и синтаксических средств педагогического воздействия, в основе интонационного — отбор интонационных средств, в основе невербального — отбор средств жесткого химического поведения.

В индивидуальном речевом стиле отражается стиль педагогического общения как индивидуальная форма коммуникативного поведения учителя. На него влияют природные свойства личности учителя — темперамент, стиль мышления, способности — и социальные свойства, в частности навыки речевого выражения мысли.

Индивидуальный стиль речи — показатель высокого уровня педагогического мастерства, высокого уровня владения профессиональной речью, так как выбор речевых средств, раскрывающий индивидуальный профессиональный подход, предполагает знание учителем всего богатства этих средств и знание своей индивидуальной риторической природы.

Стремление создать свой индивидуальный стиль сопряжено с положительными эмоциями поиска и открытия. Индивидуальный стиль избирается учителем потому, что приносит наибольшее удовлетворение в работе. В. А. Кан-Калик отмечал, что уровень педагогического мастерства зависит от того, насколько высока степень усвоения приемов и методов личностью учителя на индивидуально-творческом уровне.

Рассмотрим некоторые речевые жанры педагогической речи в индивидуально-стилевом аспекте.

Как известно, общение начинается с **приветствия**. Это один из знаков речевого этикета. В самой природе педагогического общения лежит неразрывное единство этических и профессиональных начал. От степени этого единства во многом зависит успешность педагогического творчества. Учитель опирается на общепринятые нормы речевого этикета, используя его формулы в своем общении с детьми. Наиболее типичным выражением приветствия в русском языке является «Здравствуйте» (с формой на «вы») и «Здравствуй» (с формой на «ты»). Для педагогического общения характерна первая:

— **Здравствуйте, ребята! Садитесь, пожалуйста.**

В то же время речевое воплощение этикетных жанров в речи учителя может иметь свои индивидуально-стилевые особенности.

Как правило, заинтересованы в общении с детьми те учителя, которые стремятся выразить в речи свое отношение, стараются уже в приветствии задать тон общению, зарядить определенным настроением, передать свое доброжелательное отношение:

— **Доброе утро, ребята! Сегодня хорошая погода и настроение у вас, я вижу, тоже хорошее.**

Интересна роль вводного предложения «я вижу». Значение его не буквально, оно означает, скорее, что учитель хотел бы видеть хорошее настроение у ребят.

Если приветствие «Здравствуйте» относится к общеупотребительному стилистическому пласту, то «Добрый день», «Доброе утро» содержат добавочный оттенок поздравления, пожелание хорошего, удачного утра, дня.

Одна из учительниц так начинала свои занятия. Спокойно входя в класс, Г. С. искренне улыбалась всем присутствующим во время довольно продолжительной паузы. Неторопливость, плавность только подчеркивали значимость ее приветствия. Затем звучали такие слова:

«Доброе утро! Я рада вас видеть! Я рада встречи с вами».

Г. С. убеждена, что без такого начала не может состояться хороший урок.

Обращение, символизирующее желание учителя включить ученика или учеников в речевой контакт. Так как учитель и ученики — коммуниканты, известные друг другу, у учителя больше свободы выбора из многочисленных формул-обращений, которые наиболее соответствовали бы ситуации общения, возрасту, более точно выражали бы отношение к ученикам. Обращение — та речевая единица, которая может маркировать индивидуальный стиль учителя.

В речи учителя наиболее формальным обращением является обращение **«ребята»**, произнесенное с нейтральной интонацией или с интонемой побуждения. Форма обращения может быть и индивидуально-личностной, а это уже признак другого стиля общения, лично окрашенного, дружеского, например, — **«девчонки»**, **«солнышки»**, **«гуси-лебеди»**.

Из разнообразия имен чаще всего в речи учитель использует либо полное, либо нейтральное сокращенное имя:

— **Гриша**, слушаем тебя.

— **Алеша!** Ты невнимательно прочитал задание?

Нельзя сказать, что в речи учителя отсутствуют обращения, выраженные именами собственными с уменьшительно-ласкательными суффиксами, например, **Димочка**, **Танечка**. Хотя функции таких обращений еще недостаточно изучены, несомнен-

но, именно в таких обращениях проявляется индивидуальный стиль педагога.

В школьной практике используются обращения по имени и фамилии или только по фамилии. Обращение по фамилии подчеркивает дистанцию, официальность отношений, вряд ли даже самая дружеская интонация уберет эту официальность, она может лишь придать ей более мягкую форму. В старших классах некоторые учителя практикуют обращение по фамилии, полному имени и на «вы». Такое обращение не является нейтральным. Здесь явное решение стилистической задачи, претензия на определенный стиль:

— **Комиссарова Евгения, ваше сочинение лучшее из класса. Могут ли я прочитать его?**

— **Владимир Чичивитов, вы уже выросли из того возраста, чтобы играть на уроке. Займитесь делом.**

Как видим, в одном случае учитель высказывает удовлетворение и уважение ученице, во втором случае — нарекание, но в обеих ситуациях используется обращение на «вы» — это индивидуально-стилевая черта учителя, говорящая о его уважительном и терпимом отношении к ученику вообще, о признании его прав на такое обращение.

При обращении к группе учащихся одного из полов как в средних, так и старших классах, используется обращение «**мальчики-девочки**». Реже — «**юноши-девушки**». Учитель И. А., обращаясь к группе мальчиков-одноклассников, употребляет обращение «юноши»:

— **Ну, юноши, сегодня вы меня порадовали.**

— **Юноши, пора утихомириться. Начинаем урок.**

Такое обращение завидно отличает стиль речи И. А. от других, оно вносит в стиль элементы некоей архаичности. Думается, что, обращаясь таким образом к ученикам, И. А. приучает их к вежливой форме общения, воспитывает чувство собственного достоинства.

Из всей совокупности разнообразных приемов педагогического воздействия учитель-мастер выбирает прежде всего те, которые помогают ему заинтересовать учащихся предметом, полнее раскрыть суть изучаемого материала, донести содержа-

ние материала до осознания учащимися, желание выразить свое индивидуальное видение предмета, свое эмоциональное отношение к нему и своим собеседникам.

В речи учителя часто используются приемы популяризации, наблюдается особый интонационный рисунок. Разнообразные **приемы привлечения внимания, приемы популяризации**, в основе которых лежат средства словесной образности и риторические фигуры, широкий диапазон **интонационных средств** создают факультативное поле для проявления *индивидуального речевого стиля учителя*.

Начиная объяснять ученикам новый материал, педагог-мастер, как правило, старается их заинтересовать новой темой. Данную речевую функцию выполняет в объяснительной речи учителя зачин как композиционно-стилевой элемент любого текста. Такие приемы захвата внимания, как возбуждение любопытства, изложение целей и задач речи, проблемные вопросы и другие, призваны подготовить учащихся к восприятию нового материала. Проиллюстрируем на примере речи разных учителей на уроке в пятом классе при объяснении темы «Прямая речь»:

Разнообразные приемы популяризации, которые использует учитель для более наглядного и доходчивого объяснения,

1. «Итак, тема нашего урока... мы до нее сейчас сами дойдем, мы сами ее назовем — у нас с вами очень много случаев в жизни, когда нам необходимо передать прямую речь. Вот вы приходите из школы домой и начинаете маме рассказывать, что сегодня в школе происходило...» (И. М.).

2. «Прямая речь — тема сегодняшнего нашего занятия. Мы сегодня должны с вами научиться определять, где речь автора, а где речь героя, уметь на письме отделить слова автора от слов, сказанных героем» (Н. А.).

И. М. обращается к реальной речевой практике учащихся. Саму тему она сделала как бы интригующей, предлагает ученикам догадаться, в чем она состоит.

Н. А. четко ставит цели урока, указывая на то, чему конкретно должны научиться школьники на уроке.

3. «А сейчас переходим к теме нашего урока. И хотя вы эту тему не изучали, я уверена, что с предложениями, в которых есть прямая речь, вы встречались... Вы пытались употребить эти предложения, когда писали сочинение «Опять двойка». Правда, это получилось не у всех удачно. Вот для того, чтобы не делать ошибок в таких предложениях, мы сегодня поближе познакомимся с прямой речью» (Е. В.).

Е. В. раскрывает практическую значимость нового материала, делая упор на ошибочное использование изучаемого языкового явления в речи.

помогают ему выразить свое отношение, свое видение предмета речи, свою индивидуально-творческую природу.

Можно сказать, что **объяснительная речь учителя¹ — это тот жанр педагогической речи, в котором проявление индивидуальности учителя можно считать жанрово-стилевой чертой.**

Индивидуальный стиль учителя проявляется в предпочтении тех или иных речевых приемов привлечения внимания и популяризации и конкретной их реализации через языковые единицы с определенной семантикой, синтаксическим строением.

Иллюстрацией индивидуального подхода к использованию приемов популяризации могут служить два фрагмента из объяснений учителей, приведенные выше.

В первом фрагменте учитель использует в качестве приемов привлечения внимания и популяризации введение вымышленной речи, риторический вопрос, олицетворение, инверсию, сравнение. Второй учитель использует вопросно-ответный ход, повторы, фразеологизмы, аналогию.

Индивидуальный стиль выражается не только в предпочтении тех или иных приемов, их комбинации, но и в конкретном языковом наполнении этих приемов.

Сравним один и тот же прием популяризации — аналогию в объяснительной речи разных учителей на уроке знакомства с прямой речью.

¹ Подробнее об этом жанре см. раздел IV, глава 1.

«Как мостик соединяет два берега реки, так и глагол в словах автора как бы соединяет слова автора и прямую речь» (Н. А.).

«У спектакля есть автор, у фильма есть автор, у картины есть автор. Автор есть и у всех *слов*. Вот вы произносите какую-то речь, значит, вы *автор* этой речи. Можете себя гордо назвать автором» (И. А.).

Учитель сравнивает глагол с мостиком, таким образом раскрывает функцию глагола — быть связующим звеном в предложении с прямой речью.

Для осознания учащимися понятия «слова автора» учитель использует аналогию с авторством произведений искусства.

Подбираемые учителями объекты для сравнений и аналогий часто отражают их вкусы, в том числе речевые, в какой-то степени стиль мышления.

Описание индивидуально-речевого стиля учителя явно будет неполным без привлечения такого важного средства воздействия на учащихся, как интонация. Ведь **составляющей частью речевого поведения педагога является интонационный стиль, проявляющийся в отборе интонационных средств педагогического воздействия.**

Интонация речи, пожалуй, больше других языковых средств и единиц способна передать индивидуальность говорящего, дать психологический портрет личности.

К общим интонационным характеристикам педагогической речи в ситуации объяснения относится повышенная громкость, высокий участок диапазона, замедленный темп произнесения новых терминов, использование интеллектуальных и волюнтаривных интоном. Однако своеобразное сочетание интонационных элементов, предпочтение того или иного варианта интоном делает речь учителя индивидуально-окрашенной и позволяет говорить об индивидуально-стилевых чертах в интонационном оформлении высказываний.

В параграфе, посвященном особенностям учебной разновидности научного интонационного стиля, был приведен фрагмент объяснительной речи учительницы И. М. Он был описан с точки зрения воплощения в нем функционально значимых интонационных особенностей. Для сравнения приведем фраг-

мент объяснительной речи другого учителя на эту же тему — Е. В. Обратите внимание, какие интонационные средства используются при объяснении.

«У меня на доске | записана | небольшая сказка | Ушинского. ||

«Беленький | гладенький зайчик сказал Ежу: | «Какое у тебя,
 братец, колючее платье». | Еж отвечает: | «Правда, | но мои ко-
 лючки | спасают меня от зубов собаки и волка. | Служит ли тебе
 так же хорошо | твоя беленькая шкурка?» ||

Зайчик вместо ответа | только | вздохнул» ||

Итак, | вы очень любите | читать | по ролям | на литературе. |

Вот если вам предложат прочитать эту басню по ролям, | как
 вы считаете, | сколько человек должны прочитать эту басню?
 Юля. |

— Три человека.

— Три человека. | Садись. | И кто | какие слова будет читать?

Пожалуйста. |

— Один человек будет читать слова Зайца, второй Ежа, а третий будет это... слова автора.

— Слова автора. | Вот мы с вами подошли уже, | что, оказыва-
 ется, здесь есть речь Ежа, | здесь есть речь Зайца | и есть еще
 слова | автора... ||

(Ученики читают)...

— Одинаково ли читаются слова автора и прямая речь?

— Нет.

— Совершенно правильно. | Слова автора только указывают, | кому принадлежат эти слова. | А прямая речь? | Как мы ее читали? || Мы показываем | пренебрежительное отношение | Зайчика к платью | Ежа».

Если в первом речевом фрагменте интонация важности выражается при помощи изменения диапазонной высоты и эмфатической долготы, при этом на ключевом слове реализуется часто и изобразительная и эмотивная интонация, то во втором для выделения используется незначительное повышение мелодики и эмфатическая долгота, но без изменения диапазонной высоты. Индивидуальный интонационный стиль И. М. отличается «теплым», «светлым» тембром, стиль Е. В. плавной мелодикой, спокойным тоном.

Таким образом, интонации обоих фрагментов объяснительной речи присущи общестилевые черты учебно-научного интонационного стиля — тональность воздействия вследствие использования волюнтаривных интонацией, интонационное выделение важной информации и т. д. Вместе с тем своеобразное сочетание интонационных элементов, предпочтение определенного варианта тех или иных интонационных единиц (например, интонация важности) создают индивидуальный интонационный стиль у каждого учителя.

Речевые средства проявления индивидуального стиля учителя



• Педагогические задачи

1. Сравните определения понятий индивидуального стиля речи учителя. Что общего и в чем отличия этих понятий?

2. Понаблюдайте за тем, что характерно для вашей индивидуальной речевой манеры:

а) какие приемы вы используете, чтобы привлечь внимание собеседника, аудитории при публичном выступлении;

б) склонны ли вы к словесному рисованию, использованию средств словесной образности, каких именно чаще;

в) используете ли вы чужую речь в том числе цитаты, афоризмы;

г) прибегаете ли вы к варьированию интонационных средств для придания убедительности и привлечения внимания;

д) как вы предпочитаете интонационно выделять важное в своей речи.

Глава 5

Учитель как коммуникативный лидер

? Подумаем. Поразмышляем

Вспомните любимых учителей, которые были в вашей жизни. Что отличало их общение с вами на уроке и вне его? Желание ясно, доступно и понятно передать знания? Стремление воздействовать на вас? Или, может быть, что-то еще?

Как вы полагаете, какого учителя можно назвать коммуникативным лидером?

5.1. Что делает учителя коммуникативным лидером

Ян Амос Коменский сравнивал учителя с мастером, а школу — с мастерской, в которой из ребенка делают человека. Но воздействие учителя на учеников предполагает и глубинное взаимодействие его со своими питомцами, **тщательное продумывание и сознательное построение им своего коммуникативного речевого поведения на уроке и вне его.**

Учитель — активная творческая личность, инициатор и организатор совместной деятельности в процессе педагогического общения, управляющий этой деятельностью, а ученик — ведомая, но не пассивная фигура. И лишь совместная (хотя и различная по своим функциям) четко организованная деятельность учителя и учеников обеспечивает решение поставленных задач и является залогом эффективного, т. е. оптимального общения. Только в этом случае учитель выполняет роль коммуникативного лидера. Итак, нам предстоит разобраться в том, что именно делает учителя коммуникативным лидером, по каким критериям мы можем судить о том, что «педагог прочно держится за руль и умело управляет огромным многопалубным кораблем», каким является класс.

Рассмотрим фрагмент урока истории (он взят из пьесы Г. Полонского «Доживем до понедельника, или Подсвечник Чаадаева») и проанализируем речь учителя как образец речевого поведения на уроке.

Мельников. Садитесь. Ну-ка потише... (*Снял с руки часы, положил перед собой. Ирядом — медный подсвечник*). В прошлый раз мы говорили о Манифесте семнадцатого октября... Говорили про обманчивую сладость этого царского пряника... О том, как вскоре его заменили откровенным кнутом... О начале первой русской революции. Повторим это и пойдем дальше. Сыромятников!

Сыромятников (*сильно удивлен*). Чего?

Мельников. Готов?

Сыромятников. Более-менее... Идти?

Мельников. И поскорей.

Как бы делая учителю большое одолжение, Сыромятников вышел к доске.

Мельников. Мы слушаем.

Сыромятников. Значит так... Политика царя была трусливая и вероломная.

Мельников. Какая?

Сыромятников. Ве...велоромная!

Мельников. Веро-ломная. ТО ЕСТЬ ломающая веру, предательская. Дальше.

Сыромятников. От страха за свое царское положение царь, конечно, выпустил манифест. Он там наобещал народу райскую жизнь...

Мельников. А точнее?

Сыромятников. Ну свободы всякие... слова, собраний... Все равно он ничего не сделал, что обещал, — зачем же брехню-то пересказывать?

Этот скоморох имеет успех. Даже Наталья Сергеевна давится от хохота.

Потом царь показал свою гнусную сущность и стал править по старому. Он пил рабочую кровь... и никто не мог ему ничего сказать...

Мельников. Все?

Сыромятников. Можно добавить. После Петра Первого России вообще очень не везло на царей, — это уже мое личное мнение!

Мельников. Вот влепишь ему единицу.. А потом из него выйдет Юрий Никулин, и получится, что я душил будущее нашего искусства.

Обратимся к анализу примера.

Сориентируемся в ситуации: идет очередной урок истории, точнее, начало урока — индивидуальный опрос; участники коммуникативного акта — опытный педагог Мельников, который переживает не лучшие времена (тревога и раздражение, вызванные неудовлетворением своей работой, желание остановиться, отдохнуть, все обдумать — директор школы не дает отпуск)

и ученик Сыромятников, не обремененный знаниями, но большой любитель повеселить одноклассников.

Посмотрим на речевое поведение Мельникова в этой ситуации.

Во-первых, он сразу же **настраивает класс на работу, организует его, устанавливает с учащимися контакт («Ну-ка потише»);** сняв часы и положив их перед собой, тем самым дает понять учащимся, что время пошло — все приступили к работе.

Это сочетание лаконичного вербально выраженного намерения и невербального поведения учителя возымело результат: класс успокоился.

Очень важен **психологический настрой школьников.**

Вспоминается фрагмент одного из уроков известного педагога Ш. Амонашвили в первом классе. Как просто и легко он привлек детей на свою сторону, настроил их на свою волну, произнес лишь одну фразу: «Ну что, вы готовы? Проведем мы сегодня урок?»

Дружный ответ детей явился ярким подтверждением установившегося на уроке единства учителя и учеников.

Во-вторых, учитель **определяет тему урока**, связывает ее с предыдущим материалом, как бы перекидывая «логический мостик» от прошлого к новому, и выражает свое коммуникативное намерение (цель, стоящую на данном уроке): «В прошлый раз мы говорили о... Повторим это и пойдем дальше». Причем коммуникативное намерение может быть выражено **прямо, явно** (как в анализируемом примере) или оно может быть не выражено словесно, но адресат догадывается об истинных целях говорящего. Все, конечно же, зависит от конкретного урока, ситуации, складывающейся на уроке, и многого другого.

Важно сделать существенное добавление. Когда учитель готовится объяснять новый материал, сформулировав тему и задачи урока (в анализируемом нами фрагменте не та ситуация!), он, как коммуникативный лидер, обязан создать **установку на восприятие, слушание вводимого материала.** Школьники должны настроиться на определенный вид слушания (понять, **ЧТО** им нужно слушать!) и осознать, для чего они делают ту или иную работу. Учитель как бы предвосхищает столь частый детский вопрос: «А зачем нам это нужно?», **мотивируя** как свою деятель-

ность, так и деятельность детей на уроке (Мы научимся... это нам понадобится... это поможет Вам...). Иногда мотивировка может быть **скрытой**, не выраженной словесно, но весь ход урока дает понять школьникам, для чего им нужны эти знания, как они могут пригодиться им в жизни.

В-третьих, учитель, умело организующий свое речевое поведение на уроке, **управляет педагогическим процессом**, что проявляется в следующем:

1. Он ведет беседу и направляет разговор в нужное русло, не дает возможности увести его в сторону от предмета обсуждения.

Традиционно реплики самого общего характера («Ты говоришь не о том», «Об этом чуть позже», «Мы сейчас обсуждаем другой вопрос» и т. д.) помогают управлять беседой и направляют детей на ее завершение.

2. Учитель точно и ясно формулирует вопросы, стремясь получить исчерпывающие ответы.

На этом аспекте проблемы следует остановиться чуть подробнее. Не следует забывать, что от того, как задан вопрос, зависит ответ школьников. Вопросы учителя не должны отличаться некорректностью, расплывчатостью формулировок («На какие группы делятся простые предложения?»). В противном случае учащиеся затрудняются на них ответить или отвечают по-разному (у кого-то в памяти всплывают группы простых предложений по цели высказывания, у кого-то — по наличию главных членов предложения и т. д.). Подчас вопросы бывают некорректно сформулированы, непонятно, о чем учитель хотел спросить. Поэтому, готовясь к уроку, необходимо тщательно продумать все формулировки вопросов, которые вы планируете задать учащимся, выстроить логическую цепочку, последовательность их предъявления классу и иметь четкое представление, какой ответ должен быть дан на каждый вопрос. Логически построенная беседа должна привести класс к определенному выводу, решению промежуточной задачи.

Чтобы каждое логическое звено беседы имело законченный характер, учитель использует самые разнообразные по своему назначению вопросы. Так, Мельников в беседе с Сыромятниковым, опрашивая его по пройденному материалу, задает ему

выяснительные вопросы («Готов?», «Все?»); получив приблизительный, неточный ответ, он задает **конкретизирующий** вопрос («А точнее?»); услышав неправильно произнесенное слово («вероломная»), Мельников задает уточняющий вопрос («Какая?»), пытаясь понять, оговорился ученик или он не понимает значение слова, которое использует в речи.

3. **Учитель внимательно слушает ответы учеников и реагирует на сказанное**, что проявляется и в характере задаваемых вопросов, и в оценочных репликах («Так», «Верно»), и во взгляде, выражающем согласие, удивление («Разве?»), возражение и другие чувства, и в жестах.

Роль невербального канала в процессе слушания очень велика. Ученику очень важно, **как** его слушают, смотрит ли на него учитель, в котором он в момент ответа ищет поддержки, одобрения, помощи, реакции на ответ.

4. Учитель, выполняющий роль коммуникативного лидера, выслушав ответ ученика, **мотивированно оценивает его**. Оценка своей деятельности очень необходима ученикам, и потому она, во-первых, должна **быть всегда**, а во-вторых, должна быть объективной: каждый ученик хочет знать, что ему удалось, а что было не совсем удачно в его ответе.

Оценка может быть прямой («Молодец! Отлично!») и **косвенной**, как в анализируемом нами фрагменте («Вот влетишь ему единицу.. А потом из него выйдет Юрий Никулин, и получится, что я душил будущее нашего искусства»), выражаемой **вербально** и **невербально**, что очень важно для ученика в ходе ответа (кивок одобрения, добрый взгляд, улыбка, жест поддержки, жест отрицательной оценки — покачивание головой из стороны в сторону и т. д.). Но какой бы она ни была, учитель обязан помнить, что оценивать работу детей нужно справедливо и объективно.

5. Учитель, управляя деятельностью учащихся на уроке, исправляет ошибки, **объясняет их, поясняет не совсем понятое** («Веро-ломная. То есть ломающая веру, предательская»).

6. Для учителя, организующего работу и управляющего общением в классе, важно вовремя **побудить учеников к действию**, причем, иногда в **побуждении** превалирует стремление учителя

подтолкнуть учеников к **ответу** на заданный вопрос («Тебя, Саша, послушаем», «Объясни, пожалуйста, что ты имел в виду», «Точнее вырази свою мысль, нам не совсем понятно»), иногда — к **размышлению**, обдумыванию предложенной проблемы («Вопрос трудный. Думаем все», «Все согласны?», «Так ли это?», «Может быть, у кого-то есть другая точка зрения?» и т. д.), а иногда — это просто побуждения к **конкретному действию** (Мельников просит Сыромятникова выйти к доске и не тянуть время):

Ученик: «Идти?»

Учитель: «И поскорей»).

7. И, наконец, учитель, как коммуникативный лидер, завершает педагогический диалог: **обобщает сказанное, подводит итоги**, как промежуточные на различных этапах урока, так и в конце урока. Иногда обобщение делают сами ученики, но инициатором его является учитель («Итак, подведем итоги. Чему мы сегодня научились на уроке? Что полезного извлекли вы для себя из этого урока?»).

В зависимости от конкретной ситуации, складывающейся на уроке, итоги могут быть подведены **не** столь традиционно, и такое нестандартное обобщение подчас сильно воздействует на учащихся (пример вы найдете в задании после параграфа).

Как бы ни была построена заключительная часть, подведение итогов — это ответственный момент урока, потому что на этом этапе в ходе обобщения еще раз выделяется самое главное, существенное, что необходимо знать ученикам, и это в свою очередь способствует лучшему пониманию и запоминанию материала.

5.2. Речевые приемы, используемые учителем для достижения различных коммуникативных намерений

Как инициатор общения, учитель пользуется различными **речевыми приемами**, характерными для устной формы речи, направленными на:

— установление контакта с аудиторией, поддержание внимания класса;

— то, чтобы яснее и точнее донести до учащихся излагаемую информацию;

— то, чтобы школьникам легче было следить за развитием мысли учителя.

Как вы видите, вторая и третья группы речевых приемов в первую очередь «работают» в монологической речи учителя — в ситуации объяснения нового материала, но это отнюдь не значит, что они «бездействуют» в ходе организации педагогического диалога — при общении учителя с классом.

Рассмотрим некоторые из этих приемов.

Приемы, направленные на установление контакта с аудиторией и поддержание внимания класса

Использование речевых клише, направленных на вовлечение слушателя в повествование. Учитель делает учащихся равноправными участниками происходящего. Благодаря использованию этих клише создается эффект сотрудничества в работе, совместной познавательной деятельности. Ученики как бы самостоятельно под руководством учителя открывают новые знания, добывают их.

Что же это за речевые клише? Личное местоимение «мы» (иногда оно отсутствует) и глагол в форме 1-го лица множественного числа помогают построить такие клишированные выражения: «Мы слушаем», «Остановимся на примерах», «Мы знаем, что...», «Мы можем проследить...», «Обратимся к...», «Посмотрим на...», «Мы приходим к выводу...», «Попробуем разобраться в...», «А теперь подумаем над вопросом...» и т. д.

А ту же контактообразующую функцию выполняют и выражения типа «Обратите внимание на...», «Посмотрите на...», «Откройте..., запишите...». Кроме того, они вносят организующее начало в урок, руководя действиями школьников.

Демонстрация зависимости от слушателя, уважение к аудитории — еще один важнейший прием, направленный на поддержание внимания школьников на уроке. Суть этого приема заключается в том, что учитель, выражая вежливость по отношению к ученикам, создает доверительную атмосферу на уроке; он не навязывает свою линию поведения школьникам, а

советуется с ними, как бы спрашивает разрешения переходить к следующему вопросу: «Если Вы это поняли, можно идти дальше...», «Если вы согласны с..., переходим к рассмотрению...».

Употребление риторических вопросов в речи учителя. Риторический вопрос не требует ответа; учитель задает его и отвечает на него сам. Каковы же его функции? Этот вопрос привлекает внимание учащихся к последующей информации, актуализирует положение, представляющееся важным. Именно в этой функции риторический вопрос наиболее часто звучит на уроке. Приведем такой пример: при объяснении нового материала на уроке русского языка учитель актуализирует важную информацию следующим способом: «В русском языке есть слова, в которых «пре» и «при» не являются приставками, а составляют части корня. Рассмотрим эти слова <...> Что же мы видим? А мы видим, что приставки как бы «приросли к корню...»

Использование контакто-устанавливающих вопросов в речи учителя («Ведь так? Верно? Да? Вы согласны?»). Эти вопросы не требуют реального ответа, а требуют лишь невербального подтверждения того, что учителя слушают (взгляд, направленный на учителя, кивок головой в знак согласия, сопровождаемый часто словами: «Угу! Да, да!» и т. д.).

Важно, чтобы эти вопросы не вошли в привычку, не были частыми и не потеряли своего основного назначения в речи учителя. Поэтому злоупотреблять ими не стоит. Контактно-устанавливающий вопрос сопровождается незначительной паузой в речи учителя, которая необходима для получения обратной связи — подтверждения, что тебя слушают.

Реальный вопрос, предполагающий содержательный ответ. Цель такого вопроса — выяснить, понятно ли сказанное ученикам, действительно ли известно им то, что учитель считает известным («Так. Ребята, это всем понятно?», «Вы помните этот материал?»).

Реальные обращения к ученикам также выполняют роль контактообразующего средства.

Отметим и **невербальные средства** установления контакта с классом, которые входят в арсенал приемов, используемых

учителем. Это и **голос** (прежде всего тон речи, темп, громкость, логическое ударение, паузы), и **жесты**, и **движения**. Учащиеся прекрасно чувствуют требовательный тон, преднамеренное замедление речи как проявление недовольства учителя; иногда, чтобы привлечь к себе внимание, учитель начинает говорить нарочито громко или тише; пауза молчания, сопровождаемая обычно внимательным взглядом и красноречивым жестом, вряд ли пройдет мимо внимания ученика.

Кроме того, не следует забывать, что монотонность речи «убивает» всякое внимание со стороны учеников, и поэтому «живой, постоянно меняющийся по мере необходимости» интонационный рисунок речи учителя является прекрасным средством поддержания интереса и внимания со стороны учеников.

Речевые приемы, направленные на то, чтобы яснее донести информацию

В ходе урока учитель использует подобные приемы помогая тем самым учащимся усвоить информацию, запомнить и понять ее.

Повтор информации — это проявление именно устной формы речи, что связано с ее избыточностью. Устная речь на 50% избыточна, и это не случайно: слушателю необходимо дать возможность осмыслить информацию и запомнить ее. В письменном же тексте читающий может вернуться к написанному столько раз, сколько ему необходимо.

Иногда на уроке учитель повторяет информацию буквально точь-в-точь так, как она была изложена в первый раз; иногда — повторяет важную информацию, используя синонимичные лексико-грамматические средства. Например: «Правописание этих слов мы будем смотреть в словаре <...> Итак, правописание этих слов мы будем запоминать или проверять по словарю...»

Учитель как коммуникативный лидер **помогает** ученикам **ориентироваться в материале**, вычленять в потоке речи главное и второстепенное, отделять важную информацию, которую следует понять и запомнить, от информации менее важной, предназначенной для ознакомления.

Для этого он использует определенные клишированные фразы: «Это все достаточно просто...», «А вот это важно...», «Обратите на это особое внимание...», «Это я прошу запомнить (выслушать особенно внимательно)...», «Внимание: перехожу к самому трудному (главному) материалу».

Помогая усвоить и понять сказанное в ходе объяснения нового, точнее донести информацию, учитель часто использует прием, носящий название **идентификации**, т. е. об одном и том же он говорит дважды, но по-разному. Для чего используется этот прием? Для того чтобы ученики имели возможность соотнести сказанное в первый раз с теми сведениями, которые хранятся в их памяти, и связать их представления о предмете речи с имеющимся у них арсеналом наименований.

Следовательно, учащимся как бы предоставляется дополнительное время на понимание услышанного.

Не надо забывать, что кто-то из учеников может с первого раза не понять, о чем идет речь, и тогда учитель, называя второй раз то же самое, но по-другому, помогает ему осмыслить услышанное. Кроме того, использование **идентификации** связано со стремлением учителя выразить мысль более точно, обозначить то или иное явление более правильно. («Есть в русском языке немало слов (есть различные группы слов), в которых значение приставки «пре» и «при» очень трудно определить...». «Давайте рассмотрим пути (возможные модели) построения таких синтаксических конструкций...»).

Есть учителя, которые любят проводить различные параллели, возвращаться к ранее изученному (и это возвращение подчас пространное); на первый взгляд кажется, что они уходят в сторону от темы (хотя так называемый уход может быть вполне оправдан). И тогда ученикам бывает трудно следить за нитью повествования, развитием мысли учителя. Учителю важно почувствовать и понять, когда наступает этот момент. В этом случае как нельзя кстати употребление приема — **«напоминание об основной идее»**, так как учителю важно, чтобы ученики не утратили нить повествования. Он очень прост и представляет собой использование выражений такого типа: «Все это я говорю к

тому, чтобы вы поняли...», «Так вот, все эти примеры привожу для того, чтобы...», «К чему я об этом говорю?..»)

Эти выражения помогают ученикам вернуться к обсуждаемой проблеме и держать ее все время в центре своего внимания.

Еще один прием, которым не следует пренебрегать учителю и который ярко характеризует его речь как устную, связан с дроблением новой информации, предъявляемой на уроке. Эта информация дается небольшими частями — сегментами; в одном высказывании говорящий (учитель) дает только одну порцию нового, и поэтому прием носит такое название — **«сегментация речи»**. Чем успешнее применяется этот прием на уроке, тем точнее и легче ученикам понять новый материал.

Все дело в том, что восприятие речи на слух связано с работой левого полушария мозга. Доказано, что именно с работой этого полушария связана и расчлененность, сегментированность мышления и восприятия. Таким образом, как для говорящего, так и для слушающего сегментированность задана изначально. Именно поэтому она удобна, естественна для общающихся.

Вот несколько примеров, иллюстрирующих эту мысль: (Фрагменты объяснительной речи учителя на уроках химии и русского языка:

«Значит, так: объемная закалка выполняется в печах. Нагрев обычно на 20–30 градусов выше критической температуры. А критическая температура порядка девятисот градусов...»;

Сравните, как бы эта же самая информация была бы передана в письменном тексте: «Объемная закалка выполняется в печи при нагреве обычно на 20–30° выше критической температуры, которая составляет 900°».

«Такое выделение языковых функций оправдано. Оно оправдано тем, что...»).

Опишем еще один речевой прием, который использует учитель, стремящийся к тому, чтобы он был понят, чтобы его слова дошли до сознания каждого ученика без искажения, чтобы школьникам было легко следить за мыслью учителя, чтобы они лучше усвоили информацию новую и пока им незнакомую. Прием, о котором мы говорим, носит название **«СМЫСЛОВОГО**

круга». Этот прием, несомненно, войдет в арсенал учителя, который стремится к тому, чтобы его речевое поведение служило образцом. Его использование связано с желанием учителя растолковать, разъяснить, «разжевать» информацию.

В основе этого приема такая схема подачи информации: учитель выдвигает какое-то положение; в следующем высказывании это положение раскрывается, конкретизируется; а затем учитель возвращается к высказанной первоначально мысли, излагает ее еще раз, повторяет, как бы закрепляя в памяти учащихся. Приведем самый простой пример:

— **Выдвинутое положение:** *«По количеству грамматических основ все предложения делятся на простые и сложные...»*

— **Пояснение-конкретизация выдвинутого положения с привлечением иллюстративно-объяснительного материала:** *«Простое предложение — это... Рассмотрим пример... Сложным предложением называется такое... Обратимся к такому примеру...»*

— **Возвращение к выдвинутому положению:** *«Итак, мы убедились, что в зависимости от того, сколько в предложении грамматических основ, оно является простым или сложным...»*

— **Соотнесение с ранее сказанным** — этот прием помогает школьникам устанавливать связь между ранее изученным и новым материалом, что способствует адекватному пониманию услышанного. Для этого используются такие клише: *«Вспомните, мы об этом говорили на прошлом уроке...», «Вы это должны помнить...», «Это Вам хорошо известно...»*

И, наконец, последний прием, относящийся к этой группе. О нем мы уже говорили, и это понятно: ведь **голос** учителя является универсальным средством достижения цели. Педагог устанавливает контакт с классом, поддерживает его внимание на протяжении всего урока, а также помогает легче усвоить информацию, яснее донести ее до учеников с помощью **голоса**. **Умение управлять голосом, изменять интонационный рисунок речи, подстраивать его под коммуникативно-речевую ситуацию на уроке** — одним словом, умение «играть» своим голосом — одно из важнейших профессиональных умений, формировать которое необходимо каждому учителю. Достаточно обратиться к фрагменту урока истории, который мы анализировали,

представить себе, как учитель объясняет ученику его ошибку, или вспомнить, как это просто и в то же время прекрасно делает актер В. Тихонов в фильме: меняющаяся высота голоса, громкость, нарочитое замедление темпа, пауза внутри слова («вероломная») — все это помогает ученику понять свою ошибку.

Школьники знают, что опытный учитель в самых трудных местах урока (когда объясняется новый материал, вводится новый термин) обязательно изменит интонационный рисунок своей речи и тем самым поможет им легче усвоить информацию.

Приемы, направленные на то, чтобы ученикам легче было следить за развитием мысли учителя

К этой группе относятся, прежде всего, речевые сигналы. Это отдельные слова, выражения, фразы, которые являются своеобразными сигналами, подсказывающими учащимся общее содержание, структурно-смысловые компоненты последующего сообщения учителя. Таким образом происходит предвосхищение, предугадывание информации. А это, в свою очередь, помогает учащимся следить за развитием мысли учителя, способствует более легкому усвоению материала. Перечислим основные речевые сигналы:

— сигналы, **отграничивающие новое от предшествующего**, сигналы перехода к следующей мысли, к следующему положению: «Прежде всего...», «Дальше...», «Далее...», «А теперь...», «Затем...», «Кроме того...», «Помимо этого...», «Во-первых...», «Во-вторых...», «В-третьих...», «Наконец...», «Обратимся к рассмотрению следующего признака (условия, причины)...», «Начну с...», «Перехожу к следующему...»;

— сигналы, свидетельствующие о том, что далее последует **обобщение сказанного**, вывод: «Таким образом...», «Итак...», «Значит...», «Следовательно...», «Подведем итоги...», «Сделаем вывод...», «Обобщим сказанное...»;

— сигналы перехода **от общего к частному**, к иллюстративному материалу: «Рассмотрим такие (следующие) примеры...», «Допустим...», «К примеру...», «Например...», «Предположим...», «Обратимся к примерам...».

Иногда учитель пользуется приемом **«обнаженной стратегии»**: объявляя тему и задачи урока, он заранее сообщает план последующего объяснения или план всего урока («*Сначала я расскажу вам о..., затем вы узнаете о..., и лишь потом познакомитесь с...*», «*Во-первых, мы будем разбирать... затем Вы узнаете о... и лишь потом познакомитесь с...*», «*Я перехожу ко второму условию...*»), а иногда этот план записывается на доске; тем самым учитель помогает учащимся следить за развитием его мысли.

Мы постарались показать, по каким критериям следует оценивать речевое поведение учителя, что позволяет ему выполнять в процессе педагогического общения роль коммуникативного лидера, организующего совместную с учениками речевую деятельность и управляющего ею. Только в этом случае урок будет представлять собой целостное завершённое речевое произведение, образец такого общения, в котором участники — учитель и учащиеся — действуют слаженно и совместно добиваются поставленной цели.

??? Какие из описанных речевых приемов могут, на ваш взгляд, выполнять несколько функций в процессе педагогического общения? Мотивируйте свой ответ.

• Педагогические задачи

1. Проанализируйте фрагмент урока русского языка. Какими речевыми приемами пользуется учитель в ходе объяснения нового материала? На что направлены эти приемы? Помогают ли они учителю быть ведущим в данной коммуникативно-речевой ситуации?

...Сегодня мы познакомимся еще с одним свойством русских глаголов. И этого их удивительного свойства вы, ребята, еще не знаете. Эта особенность — виды глаголов. Итак, тема урока: «Виды глагола». Записываем вместе: я — на доске, вы — в тетрадях.

Сразу скажу, что глаголы бывают двух видов. А вот какие это виды, что они обозначают, мы сейчас и узнаем. <...>

К какому же выводу мы пришли? Итак, мы с вами установили, что глаголы, записанные слова, отвечают на вопрос «Что делаю?», а глаголы правого столбика — «Что сделаю?». Ведь так?

Обратите внимание, ребята (это очень важно!), что-то длительное, без конца, без предела; «Сделаю» — значит, закончу что-то, действие достигнет какого-то предела конца. «Жну, кошу, сею» — это глаголы несовершенного вида. А глаголы «сожну, накошу, посею» — совершенного вида. Легко запомнить: что сделаю? Это все глаголы совершенного вида. В вопросе и названии вида первая буква «эс».

Но почему же я все время говорю: «Глаголы совершенного или несовершенного вида?». А можно ли сказать: «Глаголы в совершенном или несовершенном виде?». Оказывается нельзя. Почему же? Вспомните, мы с вами уже говорили, что когда мы употребляем предлог «в» (например, существительное в единственном числе), то мы говорим о непостоянных признаках части речи. А так как глагол по видам не изменяется, то и нельзя сказать: «Глагол в совершенном виде». Ведь принадлежность к виду — это постоянный признак глагола.

Итак, подведем итоги. Во-первых, вид глагола, как мы выяснили, — его постоянный признак. Во-вторых, виды глаголов легко различить по значению и вопросу: глаголы совершенного вида отвечают на вопрос: «Что делать?» и обозначают действие длительное, незаконченное...

2. Докажите, используя предложенный материал, что умение управлять своим голосом — важная черта коммуникативного лидера. Для этого распишите «интонационную партитуру» произнесения небольшого фрагмента; укажите тональность речи, темп, громкость, логические ударения, паузы.

РАЗДЕЛ IV

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ РЕЧЕВЫЕ ЖАНРЫ

Глава 1

Объяснительный монолог как педагогический речевой жанр

? Подумаем. Поразмышляем

Чем объяснительный монолог учителя отличается от монолога как жанра разговорной речи?

Что является предметом объяснительного монолога (что именно объясняет учитель)?

1.1. Разновидности объяснительной речи учителя

Обучение созданию высказывания, текстов педагогических речевых жанров (РЖ) — часть профессиональной подготовки учителя. Знание жанровых признаков профессионально ориентированных текстов позволяет осуществить правильный выбор средств, помогает преодолевать трудности в продуцировании и восприятии речи учителя, вырабатывать критерии анализа и оценки своих и чужих высказываний.

В наших целях (не противопоставляя) мы можем выделить собственно учебные, специфические жанры, которые функционируют в речи учителя в соответствии с дидактическими задачами (вступительное слово перед изучением литературного произведения, объяснительный монолог, педагогический диалог, учебная лекция и др.), и широко употребительные высказывания, имеющие аналогии в других сферах деятельности, но приобретающие в условиях педагогического общения специфические признаки.

Вникнуть в суть жанрового подхода к исследованию специфики частотных в условиях урока текстов поможет подробное

описание объяснительного монолога как одного из самых важных на уроке речевых произведений. Четкая, определенным образом организованная речевая структура объяснения дает возможность учащимся следить за мыслью учителя, понимать, для чего нужны те или иные доказательства, предугадывать ход рассуждения и учиться использовать образцы речи учителя для построения собственных высказываний. Справедливо возникает вопрос о диалоге: в количественном отношении он даже более частотен на уроках (например, на уроках русского языка по сравнению с уроками истории). В отличие от разговорных речевых жанров при подготовке к уроку монолог первичен — работа над ним дает целостное, логичное, подготовленное произведение, на основе которого начинающему учителю гораздо «удобнее» работать над педагогическим диалогом.

Прежде чем перейти к рассмотрению объяснительной речи учителя с точки зрения жанрообразующих признаков, необходимо осознать разновидность объяснения с точки зрения содержания изучаемого материала. Разновидности объяснительных текстов, особенности функционирования объяснительной речи учителя обусловлены разнородностью содержания изучаемого и присутствуют с разной степенью частотности как на уроках русского языка и литературы, так, например, на занятиях по биологии, истории, химии. Объясняться могут понятия, закономерности (теоретический уровень), факты (фактологический уровень). Как аспект изучения можно назвать также объяснение знаний о способах деятельности.

Каждая наука оперирует понятиями, отражающими тот или иной круг явлений. Понятие — логически оформленная мысль о предмете, явлении, в которой систематизированы существенные его признаки. Усвоение понятий составляет основу обучения. Убедимся в этом, рассмотрев в качестве примера отрывки объяснения понятий из различных областей знаний.

«Меридианом называют кратчайшую линию, условно проведенную на поверхности Земли от одного географического полюса к другому. В каждой точке поверхности Земли меридиан направлен на север и на юг. Все меридианы представляют собой полукружности, сходятся у полюсов и имеют одинаковую длину».

«Согласование — способ связи в словосочетании. Зависимое слово при этом ставится в таких же формах, что и главное. Слова согласуются в роде, числе, падеже».

«Химическую связь, возникающую в результате образования общих электронных пар, называют ковалентной. Этот тип связи образуется при взаимодействии атомов с одинаковой электроотрицательностью».

При объяснении закономерностей показываются связи между явлениями, например:

«Запятая между частями бессоюзного сложного предложения ставится, если эти части тесно связаны между собой по смыслу, обозначают одновременно или последовательно происходящие события».

«Реакции обмена протекают до конца в следующих трех случаях: если в результате реакции образуется вода, например в реакции нейтрализации; если один из продуктов реакции — летучее вещество, например, серная кислота вытесняет из солей другие кислоты, потому что они более летучие; если один из продуктов реакции выпадает в осадок, например в реакции получения нерастворимых оснований».

Можно ли утверждать, что эти разновидности объяснения взаимопроникающие и взаимодействующие? Ответьте на этот вопрос, переведя наши примеры объяснения понятий в объяснение закономерностей.

«Если главное слово согласуется с зависимым в роде, числе, падеже, то...»

«Если валентные электроны в результате одинаковой электроотрицательности элементов оказываются на одинаковом расстоянии от ядер обоих атомов, то...»

Знание фактов, получение таких знаний также важно при обучении. Факты могут просто излагаться:

*«Термин частица является русским переводом латинского слова *particula*. В русской филологии термин частица широко вводится языковедами в 18 веке. В то время к частицам относили все служебные части речи...»*

«В 1756 году Фридрих II без объявления войны напал на Саксонию. Австрийская армия, шедшая на помощь саксонцам, была разбита».

Кроме того, факты могут объясняться:

«Предлогов в русском языке немного, около 200, но употребляются они часто: вместе с другими служебными словами составляют более 25% любого текста».

«Русский флот в ходе Северной войны стал самым сильным на Балтике. Это во многом содействовало тому, что Швеция наконец пошла на мирные переговоры с Россией, на которые раньше не соглашалась».

В содержание обучения входит также обучение способам деятельности (инструктивный характер объяснения). Прочитав примеры, вы сразу вспомните ситуации, когда учитель обращается к данной разновидности объяснения:

«Чтобы определить, как пишется не- с краткими прилагательными, надо посмотреть, употребляется ли слово без не-. Если нет, значит пишем слитно...».

«Чтобы определить ширину какого-либо города или другого пункта, нужно определить широту параллели, на которой он находится. Например, Санкт-Петербург имеет широту 60 с. ш., потому что располагается на параллели, которая отстоит от экватора на 60. Если пункт расположен не на изображенной параллели, а между двумя параллелями, надо определить широту ближней к пункту параллели и к этой широте прибавить число градусов дуги меридиана от параллели до пункта».

Конечно, в реальных условиях урока объяснительная речь, как правило, включает несколько разновидностей при одной основной.

Помните: без знания того, что вы собираетесь объяснять, не может состояться никакое объяснение.

???) К какой разновидности объяснительной речи вы отнесете данные отрывки?

1. *«Если в определенном объеме раствора содержится мало растворенного вещества, то такой раствор называется разбавленным».*

2. *«Что же представляет собой это «гражданин»? Он, наверное, не просто гражданин, а какой-то вельможа, потому что выбрал в себя силу и прилагательного, и глагола. Это особая фор-*

ма глагола, обозначающая признак предмета по действию и отвечающая на вопрос какой? Изменяются причастия по родам, числам и падежам — это у них как у прилагательных. Бывают причастия совершенного и несовершенного вида, настоящего и прошедшего времени — два времени».

3. *«Можно ли с помощью циркуля и линейки разделить данный угол на два равных угла? Ясно, что можно, — для этого нужно провести биссектрису этого угла. Данный угол можно разделить также на четыре равных угла. Для этого делим его пополам, а затем каждую половину еще раз пополам».*

4. *«Присоединение к блокаде поставило Россию во враждебные отношения с Англией и ее неразлучной союзницей — Швецией. Возникла угроза нападения на Петербург. Это обстоятельство, а также нажим со стороны Наполеона заставили Александра I пойти на войну со Швецией». Преобразуйте, если это возможно, одну разновидность объяснения в другую (например, объяснение способа деятельности в объяснение закономерности и т. д.).*

• Педагогические задачи

1. Изучите текст нескольких параграфов учебника. Какие разновидности объяснительной речи вам встретились?

2. Проанализируйте и сравните тексты-объяснения из разных школьных учебников (например, истории и геометрии, русского языка и биологии). Сделайте вывод о преобладающей для данной науки разновидности объяснения.

3. Какая разновидность объяснения, на ваш взгляд, чаще других используется в разговорной речи?

1.2. Характеристика жанра объяснительного монолога

Перейдем к подробному описанию объяснительного монологом (ОМ). За основу описания возьмем анкету речевого жанра Т. В. Шмелевой, уже распространенного и эффективного способа жанрового анализа, который позволяет рассмотреть признаки, так или иначе упоминающиеся разными исследователями, в комплексе.

Коммуникативная цель — первый жанрообразующий признак, выделяемый Т. В. Шмелевой.

Синонимичные понятия: намерение, задача, интенция, воля, замысел.

При обосновании существования и типологии речевого жанра целевая установка коммуникации выделяется определяющим его признаком. Т. В. Шмелева все необозримое количество жанров сводит к противопоставлению 4 основных типов: информативных, оценочных, императивных и ритуальных.

Цель объяснительной речи учителя — формирование знаний, умений, убеждений. Информированная функция — главная в процессе объяснения нового материала, но специфика названной речи именно в обеспечении усвоения информации, получении нового представления о предмете речи. Учитель должен: 1) сообщить новое, ранее не известное знание об исследуемом объекте; 2) дать возможность ученику почувствовать достоверность этого знания, показать ход, процесс его получения, обеспечить принятие информации школьниками; 3) представляя процесс логического вывода, раскрыть метод, который может быть использован в дальнейшем для получения новых знаний, т. е. вооружить методом познания. Эти операции со знанием на этапе объяснения нового материала, описываемые методикой, в полной мере соотносятся с коммуникативной целью.

! 1. Внимательно изучите фрагменты текста объяснения нового материала. Покажите специфику объяснительной речи, находя на определенных этапах объяснения такие речевые действия, как информировать, убедить, внушить, побудить к действию. Сформулируйте основное коммуникативное намерение автора текста.

«Сейчас две-три минуты, и вы должны включить память, внимание и выучить, как нужно писать приставки пре- и при-. Записываем тему урока; Приставки пре- и при-.

Вот у нас в классе Света и Марина — близнецы. Похожи? Внешне похожи. А характеры... Дело в том, что близнецы, как правило, похожи только внешне, да и то только на первый взгляд.

Как вы думаете, похожи ли наши приставки на людей-близнецов?

Послушайте. Пришкольный, предобрый, прехороший, приехать — одинаково звучат, если находятся в безударном положении. А пишутся по-разному. Посмотрите внимательно на слова...

Видите, даже внешне они уже различаются, если написаны. А вот, как и у людей-близнецов, характер у них совершенно разный. Вот у нас на доске значения приставки при-:

Пришить — что-то к чему-то присоединить; пришкольный — нахождение вблизи чего-либо рядом, например, со школой; приоткрыть — не до конца открыть, не в полном объеме; приехать — приблизиться.

Значит, приставка при- имеет значения — помогаем — присоединения, приближения, близости, неполного действия.

Вот такая это приставка. Очень, мне кажется, добрая, скромная и немножко несамостоятельная. Вам так не кажется? Ей бы рядышком с кем находиться — при море, при усадьбе, при школе — приморский, приусадебный, пришкольный, сделать что-то чуть-чуть — присесть, к кому-то приблизиться, присоединиться, приклеиться.

Вот давайте приведем примеры и посмотрим, какие у нее значения... Записывайте за мной...

...Посмотрите же, какие они разные, эти приставки. Присматривайтесь к ним, изучайте их характер. Не будем знать смысла, будут они для нас на одно лицо; будет много ошибок, а будем различать их значения, и хлопот не будет, легко будет с ними «общаться», хоть и похожи они внешне.

В педагогической риторике разработана типология коммуникативного намерения. Эта типология включает в себя такие действия, как проинформировать, убедить, внушить, побудить к действию. Специфика объяснительной речи учителя такова, что содержит, на наш взгляд, все данные ключевые моменты при превалирующем — информировать. К проходящей через все речевое произведение информации на разных этапах объяснения подключаются и параметры: убедить — склонить к свое-

му мнению, используя нужные аргументы, апеллируя в первую очередь к разуму собеседников; внушить — обратиться не только к разуму, но и чувствам учеников, а на конечном этапе объяснения «побудить к действию» — призвать, убедить собеседника в необходимости действия определенным образом. Эти дополнительные параметры задает нам параметр *адресат* речи — коллективная ученическая аудитория. Постановка коммуникативной цели, диктуя условия всему речевому производству, обуславливает определенное речевое поведение.

Образ автора. Жанровая форма речи находится в зависимости от автора, адресата, от их отношений, от того эффекта, который автор стремится произвести на слушателей. Эти признаки находятся во взаимодействии.

Можно также попытаться установить и обратную связь между параметрами **образ автора**, **образ адресата** и самим речевым жанром: для отправителя жанр является руководством к действию или организатором слова, а для адресата — комплексом ожиданий, которые оправдываются или не оправдываются в процессе коммуникации.

Но речевое поведение — и результат субъективного восприятия и истолкования. В объективно одних и тех же обстоятельствах общения разные отправители могут строить свою речь по-разному. Речевой жанр характеризует субъекта и как носителя личностных свойств. Образ автора формируется из совокупности многочисленных качеств и свойств личности, проявляющихся в своеобразии выбираемых вербальных и невербальных средств. Учитель как руководитель по-разному осуществляет взаимодействие с классом, и это определяет его индивидуальный стиль. Сошлемся на слова известного учителя Е. Н. Ильина, ставшие афоризмом: «Прежде чем дойти до кого-то, надо дойти до себя, лишь это дает право на свой путь к другому».

Нам необходимо выделить основные, *общие* компоненты жанрообразующего параметра **автор** с тем, чтобы можно было поставить вопрос о возможности следования и обучения им.

Т. В. Шмелева, рассматривая образ автора как обязательный компонент смысловой структуры жанра, пишет: «РЖ конструируется автором, «разыгрывается» им в соответствии с его замыслом или речевым мастерством и проявляется в таких пара-

метра, как полномочия, авторитет, информированность, заинтересованность».

Авторское изложение может быть двояким: 1) презентативный тип — объективное, когда автор не высказывает своего отношения к изображаемому; 2) экспозитивный, когда автор, прямо или косвенно, высказывает свое мнение. Сравните:

1. *«Правительство пошло дальше в признании прав собственных феодалов на землю и крепостных крестьян. Так, если ранее существовали некоторые ограничения при продаже, закладе и других сделках на дворянские имения, то теперь их отменили».*

2. *«Я не разделяю довольно распространенного мнения, будто Александр благодаря хлопотам бабушки получил хорошее воспитание, он был воспитан хлопотливо, но не хорошо, и не хорошо именно потому, что слишком хлопотливо».*



Определите тип авторского изложения (презентативный или экспозитивный?).

1. *«... И совсем, хоть внешне и очень похожий, совсем другой «человек» — приставка пре-. Гордая, такая очень-очень — очень! Это ее самое главное значение. Она даже может заменить это слово — очень. Поэтому там, где можно было бы сказать очень умный — преумный, очень спокойный — преспокойный».*

2. *«Разрешение крестьянского вопроса предполагалось вести постепенно, путем частичных реформ. Первым шагом в этом направлении должна была стать реформа управления государственной деревней. В 1837 г. создается Министерство государственных имуществ. Его возглавляет Павел Дмитриевич Киселев...»*

3. *«Добрый и умный Муравьев подливал масла в огонь, читая детям как образцы слога свои собственные идиллии о любви к человечеству, о законе, о свободе мысли, и заставлял их переводить на русский язык тех же Руссо, Гиббона, Мабли...»*

Выбор каких языковых средств проявляет отношение автора к предмету речи?

Не требует доказательств то обстоятельство, что шансы на то, что объяснительная речь состоится, будут значительно

выше у учителя с более глубокими знаниями, широким кругозором, «быстрым» умом. Поэтому информированность — особенно важный компонент образа автора на этапе объяснения нового материала. Однако набор требований к учителю не исчерпывается знаниями.

Учителю предоставлены определенные полномочия. Он выступает как носитель определенного статуса, играет эту роль и, следовательно, говорит так, как требует эта роль. Однако он не должен открыто демонстрировать педагогическую позицию. Для детей слова и поступки педагога не должны восприниматься только как исполнение долга. Авторитет учителя, его потерю, пути завоевания описывают в своих статьях, книгах многие учителя, методисты, придавая этому параметру очень большое значение.

Представляя себя в речи, учитель должен обращать внимание на эти параметры, связанные с коммуникативным поведением, что подразумевает не просто процесс передачи информации, а такую организацию речи и соответствующего ей речевого поведения учителя, которые влияют на создание эмоционально-психологической атмосферы общения педагогов и учеников, на характер взаимоотношений между ними, на стиль их работы.

Нужна работа над тем, как представить себя в речи, соблюдать правильный стиль общения и педагогический такт. Все это требует развития коммуникативных умений, развернутую характеристику которых дает А. Н. Леонтьев:

- владеть социальной перцепцией или «чтением по лицу»;
- понимать, а не только видеть, т. е. адекватно моделировать личность ученика, его психическое состояние и т. п. по внешним признакам;
- «подавать себя» в общении с учащимися;
- оптимально строить свою речь, т. е. умение речевого общения, речевого и неречевого контакта с учащимися;
- владеть «гностическими» умениями, связанными с осознанием, систематизацией и переносом информации.

Адресат. Для учителя адекватная ориентировка в собеседнике является профессиональной необходимостью. Известно,

что существует зависимость между коммуникативными особенностями речи учителя и степенью усвоения знаний учениками. Чтобы школьник смог продуцировать свои мысли, учителю необходимо учитывать еще один важный момент передачи знаний. В поле зрения говорящего должны быть обе стороны речевого акта — говорение и восприятие. Ответ ученика в той же последовательности и теми же словами, что и объяснение учителя или изложение в учебнике, может говорить только о запоминании, которое еще не означает понимания. Психологи считают, что понять — значит суметь выразить мысль иными словами, в собственном высказывании передать содержание той учебной информации, которая предлагается для усвоения.

Учителю необходимо разъяснить материал, помочь ученикам разобраться в нем. Объяснительная речь, прежде всего, обеспечивает продуктивную деятельность учащихся на уроке. Ученик, воспринимая на слух речь учителя, совершает различные мыслительные операции, и необходимо тщательно следить за выполнением закона продвижения и локализации адресата: ученики должны быть в своей мыслительной деятельности там, где находится учитель, и должны чувствовать, куда их ведут. Задача педагога при объяснении — передача учащимся знаний основ науки при условии правильной оценки уровня подготовки учащихся, специфики их восприятия. Деятельность ученика — работа, требующая умственной активности.

Объяснительный монолог внешне характеризуется однонаправленностью, но широкий спектр реакций и ответных мер учителя на эти реакции делает его в полной мере диалогизированным. Например:

«Сегодня мы с вами снова войдем в Королевство — какое? Да, Королевство Морфологии. Но познакомимся мы с таким подданным, которого почти не знаем, — причастием...»

Михаил Васильевич Ломоносов, великий русский человек и ученый, сказал, что причастие совмещает в себе имени и глагола силу. Имени и глагола... О каком же имени идет речь и почему так сказал ученый о причастии?

Чтобы понять все это, рассмотрим рисунки в учебнике. Открываем там, где наша тема... Посмотрим: на всех трех рисунках

действия происходят с шариком. Шарик воздушный, круглый, легкий. Мы задаем вопрос: какой он? Это его признаки. И это слово...

— *Прилагательное.*

— *Правильно. Но вот другой рисунок...»*

Учет адресата влияет и на отбор языкового материала, на продумывание его целесообразности, нахождение наиболее эффективной речевой формы, степень развернутости, количество необходимых примеров, пояснений.

Не может быть двух одинаковых уроков по одной теме проведенных одним учителем в параллельных классах, так как они различаются уровнем подготовленности, компетентности и особенностями класса в целом и отдельных учеников. При подготовке текста объяснения нового материала важную роль играет педагогическое предвидение. Необходимо предполагать, планировать интерпретацию текста, продумывать возможные вопросы учеников и давать на них полные, развернутые ответы, подбирать многочисленные примеры изучаемого явления.

То нечастое, но возможное для учителя обстоятельство, когда аудитория незнакома или малознакома, требует, следовательно, еще большего количества времени на подготовку. Вообще, умение слушать и слышать (в широком понимании смысла этих слов) — необходимая составляющая успеха объяснения.

Необходимо отметить и то, что для успешного решения задачи передачи знания информационный потенциал собеседников обязательно должен совпадать. В случаях его несовпадения нарушается контакт, и связь нельзя назвать в полной мере двусторонней.

Умение учителя децентрироваться — встать в позицию слушающего — позволяет учителю оценить представление учеников о предмете речи, избрать адекватную форму выражения мысли, разнообразные способы передачи содержания высказывания. Речь учителя особенная по отношению к адресату. Учитель использует ее как основное средство, позволяющее ему приобщить учеников к своим способам мышления. Неоспоримо, что для того чтобы объяснение было более эффективным, обсуждение предмета следует начинать на уровне понимания аудитории и вести ее к более высокому уровню.

Важна также психологическая готовность учителя при выходе на аудиторию, учет настроения, состояния учеников.

К рассмотрению параметра *адресат* можно подойти еще с одной стороны. Чаще говорят о необходимости знания жанра активной стороной. Но это знание важно и для другой коммуникативной стороны. Оно позволяет облегчить понимание речи, ход изложения текстового сообщения, видеть перспективу разворачивания изложения и прогнозировать ход рассуждения, зачастую восстанавливая недостающие звенья. Происходит реконструкция всей картины поступающей информации. Таким образом, учитель должен четко следовать законам построения жанра и для того, чтобы ученик мог узнать и легко понять речевое произведение.

Социальные роли партнеров — коммуникантов, определяющие нормы и правила поведения в различных ситуациях, — это условие, влияющее на создание речевого произведения, выдвигается К. А. Долининым. На наш взгляд, названное условие также может быть включено как составная часть в параметры *автор и адресат*.

! Какие использованные учителем средства позволяют назвать данные монологические тексты диалогизированными?

1. *«Презирать с буквой -е- — это значит пренебрегать, очень снисходительно, неодобрительно относиться к кому-нибудь или к чему-нибудь: презирать трусов, лесть. Это понятно. А есть еще одно слово — призирать. Вспомните-ка: беспризорный, безнадзорный. Мы вот иногда родителям вашим говорим: “Они у вас как беспризорники”. Без внимания вы, нет присмотра за вами. Призирать — давать кому-нибудь приют и пропитание».*

2. *«Итак, когда мы передаем чужую речь приблизительно, только смысл чужой речи передаем, мы говорим, что пользуемся речью косвенной, косвенной речью мы пользуемся. Вспомните, где недавно встречалось это слово — косвенный? Слова у нас отвечают на вопросы косвенных надежд».*

Диктум. Под диктумом (термин Ш. Балли) понимается событийная основа высказывания, препозитивная его часть, предметно-смысловая исчерпанность (по М. М. Бахтину).

Событийная основа объяснительной речи учителя — позиция объяснения. Таким же диктумным содержанием могут наполняться и другие жанры (как информативные, так и этикетные, оценочные): бытовое объяснение, оправдание, спор, экскурсия.

Специфика рассматриваемого нами жанра в диктумном плане — урок со всеми его условиями и обстоятельствами. Урок протекает в определенной обстановке, в течение определенного количества времени. Официальность обстановки требует строгого отбора средств, постоянного контроля за вербальными и невербальными средствами общения, высокой степени содержательности, научности.

Бытовая объяснительная речь, строясь по тем же основным законам, что и учебная, будет отличаться от последней. Это «внешне сходные процедуры», но характерная особенность обыденного сознания в том, что рассуждения, осуществляемые в его рамках, характеризуются большей непосредственностью, в известной мере свободой формулировок, как правило, меньшей экономией языковых (и невербальных) средств, возможно, меньшей объективностью, более широким спектром возможностей в плане эмоционального выражения, разговорностью, наглядностью.

«Все очень просто. Расставляем шашки. И надо передвинуть их... кто быстрее. Ты должна добраться до своего угла... вот по диагонали... вперед меня. Можно ходить по диагонали и так... по вертикали, и перепрыгивать можно через шашки. Вот так, так и так. Короче, надо выбирать самые быстрые ходы».

В некоторой степени важен в нашем случае такой фактор урока, как полиадресат. Объяснительная речь на индивидуальных занятиях будет иметь определенные отличия, связанные с особенностями конкретного ученика: степенью усвоения им знаний, темпераментом, отношением к предмету и к учителю, т. е. установка будет исключительно на единичное восприятие.

- ! 1. Приведите примеры жанров письменной речи, имеющих пропозицию объяснения.
2. Зафиксируйте случаи употребления объяснительной бытовой речи и проанализируйте ее особенности.

Фактор прошлого. Объяснительная речь обязательно предполагает события общения, предшествующие данному жанру (коммуникативное прошлое), причем наблюдать это можно с разных сторон.

Во-первых, объяснение нового материала происходит лишь с опорой на уже изученное, что обеспечивает поступательное изучение предмета «по спирали». Так, изучение разделов русского языка на линейно-ступенчатой основе позволяет учителю при введении нового понятия опираться на уже известные детям из предшествующего обучения признаки этого понятия, вводить на их основе новые признаки, устанавливая между ними связи. Объяснительная речь не отражает начального этапа познания.

Во-вторых, объяснительный монолог не возникает сам по себе. Учебно-познавательная задача, поставленная перед аудиторией, вопрос, возникший на каком-либо предшествующем этапе урока, объяснение того, что кажется недостаточно понятным, — все это требует реагирования. Вообще, чтобы пробудить у учеников интерес к задаче урока, необходимо, чтобы она возникла как их собственная задача. Следовательно объяснительный монолог надо отнести к жанру *реакции*. Здесь требуются некоторые пояснения, т. к. в большинстве случаев инициатором учебно-научного общения, в частности общения на этапе объяснения нового материала является все-таки учитель и внешне жанр *инициативен*, учитель начинает общение. Однако для достижения коммуникативного намерения реактивность жанра (во всех случаях, когда она не возникла спонтанно) должна вызываться искусственно, поскольку одним из основных критериев хорошего объяснения является заинтересованность учащихся в получении новых знаний, внутреннее побуждение к учению.

«Дома обратите внимание на слово столовая из последнего нашего предложения (После зарядки ребята бегут в столовую). Подумайте, чем оно отличается от других существительных. На следующем уроке мы проверим ваши предположения».

Опытный учитель непременно старается сделать момент начала объяснительной речи потребностью самих школьников уяснить что-либо. В этом случае налицо инициатива адресата. Добавим, что любое объяснение (не сообщение или пояснение, а именно объяснение) предполагает какое-то разъяснение, растолкование поставленной задачи. Главное — помочь учащимся увидеть ее, осознать важность и интерес. В большинстве случаев вопрос адресован непосредственно учащимся, ставит перед ними проблемную задачу:

«Хватит ли человечеству полезных ископаемых?» «Действительно ли меняется климат?» «Почему мы изучаем приставки не все сразу, а по группам?» Лишь в некоторых случаях речь идет о проблемах, не решенных наукой, например: *«Из каких же пород состоит наша планета на глубине, в каком она состоянии — твердом или жидком? Точного ответа на эти вопросы ученые пока дать не могут».*

Объяснение, следующее формуле «говорю только потому, что по программе вы это должны знать», незнание способов перехода от одного речевого произведения к другому, неумение опираться на уже изученное делает жанр ОМ полностью авторски *инициативным*, что, естественно, менее эффективно.

Здесь проявляется диалогика текста, которую можно представить схематически: исходная точка — данный текст; движение назад — прошлое; движение вперед — предвосхищение нового текста.

Таким образом, объяснительная речь (и вообще учебная речь) по условиям общения регулярна, многократна, что предполагает обязательное обращение к следующему параметру речевого жанра.

Фактор будущего. Этот фактор предполагает как перспективное будущее, так и ближайшее в виде ответных реакций на объяснительный текст учителя в форме вопросов, реплик, выражения сомнения, согласия.

Психологами доказано, что в процессе мышления нужно хотя бы некоторое предвосхищение неизвестного больше, чем на один шаг вперед, иначе невозможна детерминированность поисков. Объяснение должно быть построено так, чтобы в его процессе давались ответы на возникающие у учеников вопросы.

Усвоение должно происходить не как одновременный акт, а как постепенный процесс, но весь этот процесс задан, пущен в ход объяснительным текстом учителя, который для этого и существовал. «Высказывание с самого начала строится с учетом возможности ответных реакций, ради которых оно, в сущности, и создается», — подчеркивает М. М. Бахтин. Фактор будущего — параметр, проверяющий эффективность РЖ.

Языковое воплощение РЖ. Как утверждает С. Д. Кацнельсон, «язык вливается в речь не как целостная структура, а фрагментарно, отдельными строевыми элементами, отбираемыми сообразно потребностям сообщения и получающим в речи свое особое специфическое для данного текста построение. Целью речевого общения является не “исполнение” языка, не прямое или косвенное воспроизведение его структуры, а осуществление при посредстве языка сообщения, речевая коммуникация!»

Таким образом, под давлением передаваемой информации в соответствии с намерением говорящего выбираются определенные языковые средства для оформления текста определенного жанра. Адекватность выбранного языкового материала очень важна для опознавания, понимания и конструирования произведения определенного жанра. Для решения задачи обучения монологу как речевой деятельности необходимо выявить определенные логико-психологические и лингвистические особенности объяснительной речи, имеющей свою структуру, средства, условия и обстоятельства протекания.

Поэтому необходимо исследовать возможности языковой организации для разных целей и ситуаций общения.

Очень важна стилистическая адекватность используемого материала. Общеизвестно, что обучающая речь относится к учебно-научному подстилю научного стиля и характеризуется точностью излагаемых фактов, достоверностью, доказательностью, абстрагированностью понятий, логичностью, доступно-

стью, что на уровне научного стиля проявляется в употреблении терминов, существительных в единственном числе для выражения обобщенного понятия или совокупности (спряжением называется изменение...), подчинительных союзов, неопределенно-личных и обобщенно-личных предложений и т. д., а также определенной эмотивностью. Специфические черты устной объяснительной речи — это также использование обращений, усилительных и ограничительных частиц, междометий, фразеологизмов, сравнений, лексических повторов, слов с суффиксами субъективной оценки. Эти языковые средства в какой-то мере отражают и индивидуальные особенности, индивидуальный стиль учителя. Однако нельзя ограничиться этим уровнем рассмотрения единиц языка, так как единицы языка, функционируя в тексте, приобретают новые признаки.

Языковая организация текста определенного жанра и определенной стилевой принадлежности проявляется на уровне групп предложений, или ССЦ, или микротекстов (термины эквивалентны). Микротекст представляет собой структурно оформленную текстовую единицу, состоящую из фраз и их объединений. Основным микротекстом в тексте объяснительной речи учителя является рассуждение. Монолог-рассуждение, как правило, достаточно сложен по строению и представляет собой три основные части: тезис, аргументацию, вывод (заключение, обобщение). Однако уже на первый взгляд становится очевидным, что при сохранении общей структуры рассуждения, композиционное наполнение отдельных частей объяснительных монологов неоднородно и выбор зависит от того, что объясняется: понятия, факты, закономерности. В реальных условиях происходит присоединение и вклинивание других микротекстов: формулировка проблемы, пояснение, обобщение, определение, иллюстрация, что во многом зависит от разновидности объяснительного монолога. Очень важным является микротекст — подчеркивание информации, который акцентирует внимание на каких-либо моментах.

Наиболее частотными языковыми средствами, обнаруживающимися при рассмотрении и построении текста и являющимися средствами связи между предложениями и ССЦ в на-

шем случае будут: вводные слова, подчинительные союзы, которые употребляются для подчеркивания причинно-следственных и условных отношений между частями высказывания; реже причастные и деепричастные обороты, вопросительные предложения, выступающие в функции сосредоточения внимания на каком-либо вопросе и использующиеся на общем фоне повествовательных предложений; клишированные словосочетания. Необходимы устной объяснительной речи и словесные повторы, наблюдающиеся при формулировке темы, при постановке познавательной задачи, при разъяснении сложных понятий. Наблюдается и перестройка грамматической структуры предложений по ходу речи, самокоррекция, самоперебивы, что закономерно, так как отсутствие «устности» приводит к искусственности речи. Но корректное взаимопроникновение стилей не должно повлечь за собой их смешение (Неуместной является, например, фраза: *По правилу в корне -а-. Но здесь правило не по делу. На полях у себя ищем исключения*).

Справедливо замечание Лотара Клинберга о том, что «язык обучения — в некоторой степени “искусственный язык”, особый синтез профессионального языка, языка дидактики и разговорного языка с влиянием языковых художественных средств и форм выражения... Риторические моменты, “ораторское искусство” — это существенный элемент языка педагога».

Таким образом, необходимо освоение совокупности языковых средств, которые представляют в тексте определенные смыслы и умение использовать эти текстовые смыслы при работе над созданием текста определенного жанра.

Итак, объяснительный монолог учителя как речевой жанр характеризуется следующими признаками: учебным тематическим содержанием; целевой установкой на обеспечение усвоения информации, получения нового представления о предмете речи; полиадресатностью (адресат—группа учеников); индивидуальностью (адресант—учитель); монологичностью по способу коммуникации; официальностью обстановки; внешней инициативностью формы, реактивностью содержания; аргументативностью; стилистическим взаимодействием научных и разговорных элементов (гибридностью).

Можно также отметить определенную регламентированность, предсказуемость и некоторую эмоциональность объяснительного монолога учителя как жанра.

Итак, знание жанрообразующих признаков позволяет:

- 1) подойти к рассмотрению речи учителя с разных сторон, учитывая такие важные параметры, как коммуникативная цель, адресат, адресант, диктум, фактор прошлого, фактор будущего, формальная организация;
- 2) осуществить целенаправленное их изучение и опору на них в процессе создания речевых произведений.

1. Обратитесь к письменному объяснительному тексту научного стиля (изучаемой вами области знаний) и на его основе создайте устное высказывание, адекватное учебной речи с точки зрения жанрообразующих признаков.

2. Проанализируйте какой-либо речевой жанр (на выбор), составьте его «паспорт», опираясь на основные признаки.

3. Какие параметры компонента **образ автора** нарушены в следующих высказываниях (полномочия, авторитет, информированность, заинтересованность)?

а) *«Мне-то все равно, как вы будете знать, но вам поступать в вузы...»*

б) *«Я прошу вас, сейчас хотя бы послушайте меня внимательно: вы должны это знать...»*

в) *«Я тоже не люблю синтаксис, но учить его надо...»*

г) *«Друг — дружитъ, бул^ка — булочная. Эти чередования возникли в древности. Почему? Да сейчас, наверное, уже никто этого не знает».*

4. Назовите коммуникативные ошибки учителя, связанные с нарушением параметров «автор—адресат». Опирайтесь на приведенные примеры.

«Дело в том, что в сложноподчиненном предложении могут использоваться союзы и союзные слова. Ладно, сейчас это неважно, а то не успеем. Чаще всего они в придаточной части помещаются, мы уже видели; примеров приводить не буду. А еще чаще бывает так, слушайте интонацию: Он решил помочь Саше до тех пор, пока она не научится кататься на коньках...»

Союзы могут распадаться на части. Но запятая ставится единожды, только одна. Поняли?»

«Причастие — нефинитивная форма глагола, обозначающая признак имени, связанный с действием, и употребляемая атрибутивно. В причастии совмещаются свойства глагола и прилагательного».

«Вводные слова и словосочетания имеют, различные значения. Сначала я все их назову, а потом приведу примеры...»

5. Как вы думаете, изучение какой темы и с какой целью учитель предварил написанием сочинения-миниатюры «Мы потеряли ключ».

6. Выберите тему и предложите свои варианты, которые позволят «реактивно» перейти к этапу объяснения нового материала.

Глава 2

Сравнение в объяснительной речи учителя

? Подумаем. Поразмышляем

Часто ли, по вашим наблюдениям, учителя, у которых вы учились, строили объяснение нового материала путем сравнения?

Какие языковые средства, выражающие сравнительно-сопоставительные отношения в тексте, вам известны?

2.1. Сравнение как логическая операция

Текстом сравнительного характера учебно-научного подстиля мы называем такой тип текста, в основе которого лежит мыслительная операция сравнения, в котором реализуется **коммуникативно-информативная целеустановка, связанная с выявлением общих или (и) отличительных признаков сравниваемых объектов**; эта коммуникативная задача предопределяет его особую структурную организацию (в частности, своеобразное построение по схеме параллельного и последовательного сравнения).

Основными чертами этих текстов являются точность выражения мысли, подчеркнутая логичность, доказательность (аргументированность).

Сравнением не случайно пронизан весь процесс обучения: ведь стремясь глубоко познать изучаемый предмет, дети вольно или невольно сравнивают его с другими предметами, определяют, что объединяет и отличает их. Поэтому понятно, что логическая операция сравнения представляет собой ту мыслительную деятельность, которая непрерывно осуществляется школьниками и учителями в процессе учения. Они сравнивают лингвистические понятия, математические величины, литературных героев, климатические зоны, общественно-экономические формации и т. д. Сравнение может осуществляться на уровне словосочетания («Чистый, как утренний снег»), на

уровне предложения («А он, объятый пылом и жаром битвы, жадный заслужить завязанный на руке подарок, понесся, как молодой борзой пес, красивейший, быстрееший и младший всех в стае») и текста. В этом случае мы говорим о развернутом сравнении.

Рассмотрим основные правила сравнения.

Прежде всего необходимо **определить, для чего должно быть проведено сравнение** (перед говорящим может стоять задача выявления сходства или различия между сравниваемыми объектами (в этом случае он осуществляет **частичное** сравнение) или указание как общих, так и отличительных признаков этих объектов (в этом случае речь идет о **полном сравнении**).

Далее следует выбрать **объекты для сравнения** (для того чтобы правильно произвести этот выбор, необходимо учитывать, что сравнивать мы можем только **сопоставимые** явления, понятия, предметы, которые связаны друг с другом объективной действительностью; в противном случае сравнение теряет всякий смысл). Возможны объекты для сравнения: буквы и звуки, части речи, члены предложения, виды предложений по одному основанию и т. д.

Затем надо вычленить **основание (основания) для сравнения**, т. е. **общие**, (принадлежащие обоим сравниваемым объектам), **сопоставимые** (связанные по одной линии сравнения) и **существенные, важные** свойства сравниваемых объектов, отбросив второстепенные. Допустим, части речи можно сравнить по общему значению, морфологическим признакам и синтаксической роли в предложении; члены предложения — по значению, вопросам, на которые они отвечают, способам выражения.

Теперь необходимо определить **конкретные черты сходства и (или) различия между объектами**. Предположим, мы сравниваем подлежащее и дополнение. Сходство между ними состоит в том, что оба члена предложения обозначают предмет и могут выражаться существительным или местоимением, а различие заключается в следующем: подлежащее — главный член предложения, а дополнение — второстепенный; подлежащее выражается существительным или местоимением в именительном падеже, а дополнение — в косвенном падеже.

• Педагогическая задача

Соблюдены ли правила сравнения в объяснительной речи учителя (фрагмент урока на тему «Имя прилагательное как часть речи», объяснение нового материала осуществляется путем сравнения прилагательного с существительным). Включите в высказывание учителя пропущенные основания для сравнения двух частей речи. Произнесите исправленный вариант, представив, что вы объясняете материал пятиклассникам.

...Имена существительные и имена прилагательные похожи тем, что они изменяются по числам и падежам. Давайте рассмотрим такой пример: «зеленое дерево». Попробуем изменить оба слова по числам (дерево — деревья; зеленое — зеленые). Оба слова изменяются по падежам: «зеленого дерева — по зеленому дереву». Так? Теперь посмотрим на различия.

Различие между именем существительным и именем прилагательным заключается в том, что имена существительные (вы это уже знаете) не изменяются по родам (мы говорим, что они относятся к одному из трех родов), а имена прилагательные — изменяются. В этом легко убедиться: «молодой человек» — существительное «человек» относится к мужскому роду, зато прилагательное «молодой» изменяется по родам — молодая женщина, молодое дерево <...>.

2.2. Объяснительная речь сравнительного характера как текст

Объяснительная речь учителя представляет собой результат «обработки» первоисточника — информации, данной в школьном учебнике и методических пособиях. Таким образом, учитель создает вторичный текст, предъявляя информацию в форме сравнения изучаемых понятий.

Такой текст **обладает определенной семантико-синтаксической структурой, имеет определенное композиционное построение и являет собой особую языковую реализацию стилевых черт учебно-научного текста.**

Коммуникативная задача. Основная функция, присущая научному стилю, — коммуникативно-информативная — в интересующем нас типе текста как бы приобретает дополнитель-

ное значение. Это связано с тем, что учебно-научные высказывания тематически ограничиваются изложением основ наук и отличаются своей дидактической направленностью; важно разграничивать смешиваемые понятия, показать сходство на первый взгляд несопоставимых понятий. Конкретная целевая установка коммуникации — сообщение информации, призванной обучать, объяснять, — отражается в способе предъявления и расположения материала, в отборе содержания, в характере его изложения и оформления.

Композиционно-структурные особенности. Интересующему нас типу текста присущ подчеркнуто логический стиль изложения материала, что находит отражение и в четкой композиции текста.

Для подобных текстов характерно вступление (начало), в котором, как правило, формулируется тема высказывания, его цель, мотивируется выбор темы и т. д.

Например:

«На одном из уроков русского языка мы познакомились с второстепенным членом предложения — дополнением, а сегодня речь пойдет об обстоятельстве».

Создавая объяснительный текст сравнительного характера, во вступительной части учитель **объясняет, почему он обратился к конкретной теме:**

«Чтобы не смешивать однокоренные слова и формы одного и того же слова, нам необходимо знать, чем они отличаются. Я объясню вам, как их различать».

В основной части объяснительного текста сравнительного характера мы выделяем следующие элементы: **изложение теоретического положения (или ряда теоретических положений), приведение примеров, подтверждающих их, и объяснение этих примеров.** Можно по-разному скомпоновать эти части (сначала изложить всю теорию, затем каждое теоретическое положение подтвердить примером и объяснить его или же изложить теорию подробно, по частям, каждый раз сопровождая ее иллюстрациями и их объяснением):

«...Разница между дополнением и обстоятельством заключается в следующем: во-первых, дополнение обозначает предмет, а

обстоятельство — время, место, способ действия; во-вторых, дополнение отвечает на вопросы косвенных падежей, обстоятельство же — на вопросы “где?”, “куда?”, “как?”, “когда?” и др.; в-третьих, дополнение часто выражается местоимением, обстоятельство, напротив, часто выражается наречием. Обратимся к примеру: “К нам медленно приближалась группа ребят”. В этом предложении дополнение “к нам” отвечает на вопрос “к кому?”, обозначает предмет (в широком смысле слова) и выражается местоимением; обстоятельством является слово “медленно”, потому что оно отвечает на вопрос “как?”, обозначает способ действия и выражено наречием...»

Основная часть этого же объяснительного текста может быть построена и так:

«...Если дополнение обозначает предмет, то обстоятельство — время, место, способ действия. Рассмотрим такой пример: “Сегодня тучи заволокли все небо”. В этом предложении обстоятельство «сегодня» обозначает время действия: (заволокли когда?) — сегодня; дополнение “небо” обозначает предмет: заволокли (что?) — небо.

Переходим ко второму отличию. Разница между дополнением и обстоятельством заключается еще и в том, что дополнение отвечает на вопросы косвенных падежей, обстоятельство же — на вопросы “где?”, “куда?”, “как?”, “когда?” и др. Это подтверждает такой пример: «В нашем городе строители построили новую школу». В нашем примере обстоятельство «в городе» отвечает на вопрос “где?»: построили (где?) — в городе, а дополнение “школу” отвечает на вопрос “что?»: построили (что?) школу.

Рассматриваем дальше. Третье отличие между дополнением и обстоятельством состоит в том, что обстоятельство может быть выражено наречием, дополнение, напротив, наречием не выражается (а выражается часто местоимением.). Например: “К нам медленно приближалась группа ребят”. В этом предложении обстоятельство “медленно” выражено наречием, а дополнение “к нам” — местоимением с предлогом...»

Разная компоновка структурных элементов основной части, как видно из примеров, влечет за собой и различное количество примеров: в одном случае можно показать на одном при-

мере все отличительные (или сходные) признаки сравниваемых понятий, в другом — возникает необходимость привести новые примеры (хотя учитель может проанализировать и приведенный ранее пример).

Основная часть сравнительного текста может быть построена как **последовательное или параллельное сравнение**.

Когда вы строите высказывание, в основу которого положено параллельное сравнение, структура его такова:

— указывается первый сопоставимый признак у **обоих** сравниваемых объектов;

— указывается второй сопоставимый признак у сравниваемых объектов (третий и т. д.);

— делается вывод.

Приведем фрагмент объяснительной речи учителя, построенной как параллельное сравнение: *«Глаголы совершенного вида отличаются от глаголов несовершенного вида тем, что первые отвечают на вопрос «что сделать?», а вторые — на вопрос «что делать?». Если глаголы совершенного вида обозначают законченное действие, то глаголы несовершенного вида обозначают незаконченное действие...».*

Построение того же текста по схеме **последовательного сравнения** будет иным: *«Глаголы совершенного вида обозначают законченное действие и отвечают на вопрос “что сделать?” ... В отличие от них глаголы несовершенного вида обозначают незаконченное, продолжающееся действие и отвечают на вопрос “что делать?”...»*

Структура высказывания, построенного как последовательное сравнение, такова:

— указываются признаки первого из сравниваемых объектов (но не все подряд, а лишь те, которые требует формулировка темы!);

— указываются признаки второго из сравниваемых объектов обязательно **в сравнении** с признаками первого предмета (иначе сравнения не произойдет, оно будет подменено описанием);

— делается вывод.

Объяснение завершается **концовкой**, в которой **подводятся итоги**: *«Итак, мы познакомились с отличительными признаками... и теперь, надеюсь, вы не будете смешивать...»*

Такое построение речи учителя базируется на аргументативном объяснении и обеспечивает последовательное развитие темы, поэтапное развертывание доказательств.

! Ознакомьтесь с примером объяснительной речи учителя. Вычлените ее структурные компоненты. Правильно ли построена речь учителя? Мотивируйте свою точку зрения.

«Я приступаю к новой теме. Слушайте... Итак, однокоренные слова и формы одного и того же слова.

Если у однокоренных слов разное лексическое значение, то у форм одного и того же слова оно одинаковое. Например: “Лес — лесник — лесовоз”. У этих слов разное значение. А вот вам другая группа слов: “лес — леса — лесок”. Это формы одного и того же слова, потому что значение их не изменилось. <...> Теперь выполняем упражнение. Я посмотрю, как вы поняли тему».

Функционально-стилистическая принадлежность объяснительных высказываний сравнительного характера. К наиболее характерным стилевым чертам, вытекающим из задач общения, относятся такие черты, как:

- точность выражения мысли (прежде всего терминологическая точность);
- подчеркнутая логичность, которая обеспечивается последовательностью изложения и наличием языковых средств, выражающих связь между частями высказывания;
- доказательность (аргументированность), что проявляется в наличии примеров-иллюстраций и их объяснения.

Посмотрим, как «ведут себя» языковые средства в текстах учебно-научного подстиля, как они особым образом организуют весь строй речи.

Обилие терминологической лексики, в которой заключается большая доля научной информации. Наличие, прежде всего, терминов и общенаучной лексики в объяснительной речи учителя связывается со стремлением к точности изложения: «*глагол обозначает...*», «*дополнение выражается...*», «*непроизносимые согласные звуки...*», «*существительное... употреблено в... падеже...*».

Употребление глагола несовершенного вида в настоящем вне-временном связано с обобщенным характером изложения материала, с общей констатацией факта, с указанием постоянных признаков сопоставляемых понятий: *«будущее время глагола имеет две формы...»*, *«гласные и согласные звуки различаются по способу образования»* и т. д.

Употребление местоимений 1-го лица множественного числа и глаголов в форме 1-го лица множественного числа. Употребление «мы» вместо «я», «мы» в значении «говорящий вместе со слушателями» повышает объективность изложения, а также является хорошим средством установления и поддержания контакта с аудиторией, привлечения внимания слушателей: *«сейчас мы рассмотрим...»*, *«мы выявили...»* и т. д.

Для объяснительных текстов аргументативного типа характерна **строгая логичность**, которая подчеркивается использованием различных средств выражения связи между предложениями и отдельными частями текста:

— словосочетаний с указательным местоимением и существительным, названным в предыдущем предложении (*«Это предложение сложное, потому что...»*; *«В этом слове приставка...»*);

— вводных слов, указывающих на последовательность изложения: *«Приставка и суффикс различаются между собой по следующим признакам: во-первых..., во-вторых..., в-третьих...»*; *«Таким образом, мы назвали общие и отличительные признаки...»*;

— предлогов: «в отличие от», «кроме», «наряду», «помимо», «несмотря на», «подобно» и др.;

— союзов, в частности, причинных (это связано с объяснительной направленностью содержания), сравнительных, что объясняется характером производимой мыслительной операции. Причем, последние выступают и маркерами сравнения: *«Приставка — значимая часть слова... Суффикс является также значимой частью слова...»*

Создаваемый учителем конкретный тип текста — развернутое «сравнительное высказывание» — таковым является в первую очередь потому, что педагог использует в речи разнообразные лексико-грамматические средства, с помощью которых он может осуществить сравнение, — так называемые «маркеры сравнения»:

Сходство	Различие
<p>... тоже ...</p> <p>... также ...</p> <p>... также, как и ...</p> <p>... подобно (существительное в дательном падеже) ...</p> <p>... как ..., так и ...</p> <p>... и ... и ...</p> <p>... сходство между ... состоит (заключается) в том, что ... (заключается в следующем: во-первых, ... во-вторых, ...) ...</p> <p>... между ... есть сходство (много сходного, общего) ...</p> <p>... имеют общие признаки (черты сходства) ...</p> <p>... имеют такие общие (сходные) признаки: во-первых, ...</p> <p>... у ... есть такие общие (сходные) признаки ...</p>	<p>... напротив ...</p> <p>... наоборот ...</p> <p>... в отличие от (существительное в родительном падеже) ...</p> <p>... если..., то ...</p> <p>... а ...</p> <p>... же ...</p> <p>... разница (различие, отличие) между ... заключается (состоит) в том, что ... (в следующем: во-первых, ...) ...</p> <p>... различаются (отличаются) между собой тем, что ...</p> <p>... имеет черты различия (отличительные признаки) ...</p> <p>... имеет такие (следующие) отличия: во-первых, ...</p>

Описанная модель объяснительной речи текста сравнительного характера позволяет представить себе этот эталон высказывания, который можно использовать в процессе обучения.

Приведем пример объяснительной речи учителя и ее анализ.

Образец объяснительной речи учителя	Анализ объяснительной речи учителя
<p>Сегодня мы переходим к изучению темы «Полные и краткие имена прилагательные», и знакомиться с двумя формами качественных прилагательных мы будем путем сравнения их друг с другом. Так вам легче будет осознать различия между ними. Чтобы не смешивать полные и краткие имена прилагательные, мы должны понять и разобраться, чем же различаются эти формы одной и той же части речи. Во-первых, они отвечают на разные вопросы: прилагательные в краткой форме — «каков?», полные же — «какой?». Возьмем примеры: «Снег был бел и мягок» и «Мягкий снег кружил</p>	<p>Перед учителем стоит задача объяснить школьникам, чем различаются две формы имен прилагательных — полная и краткая. Мотивом для такой формы объяснительной речи является то, что учащиеся часто смешивают полные и краткие имена прилагательные. Следовательно, мы можем говорить о том, что в ходе объяснения учитель осуществляет частичное сравнение. Объяснительная речь учителя построена по схеме параллельного сравнения, в основе которого лежит указание отличительных признаков полных и кратких имен прилагательных.</p>

ся в воздухе». Зададим вопросы к прилагательному в первом предложении: «Снег был (каков?)» — был бел и мягок. Следовательно, прилагательные «бел, мягок» стоят в краткой форме. Во втором же примере мы задаем к прилагательному вопрос «какой?». Снег («какой?») — мягкий.

Рассмотрим следующее отличие. Полные имена прилагательные изменяются по падежам; в отличие от них краткие имена прилагательные не склоняются. Обратимся к такому примеру: «Белый заяц скачет по полянке». В нашем примере прилагательное «белый» полное, так как оно изменяется по падежам; родительный падеж — «белого», дательный падеж — «белому» и т. д. А в предложении же «Этот заяц бел» прилагательное «бел» уже является кратким, по падежам оно не изменяется.

Сравниваем далее. Различаются полные и краткие прилагательные и по синтаксической функции, т. е. по роли в предложении: полные прилагательные обычно бывают определениями, а краткие — сказуемыми. Рассмотрим два примера: «Робкий серый заяц спрятался под кустом» и «Зайцы робки, осторожны и хитры». В первом примере полное прилагательное «робкий» является в предложении определением (заяц какой? — робкий), а во втором примере прилагательные «робки, осторожны, хитры» являются краткими, и в предложении служат сказуемыми (зайцы, что говорится о них? — они робки, осторожны, хитры).

Итак, мы сравнили прилагательные в полной форме и увидели, что они различаются по морфологическим признакам и по синтаксической роли в предложении, а значит, теперь Вам легче их не смешивать.

С поставленной задачей учитель справился: объяснительная речь учителя представляет собой полное (в соответствии с задачей), связанное и последовательное сообщение (поочередно анализируются 3 отличительных признака полных и кратких прилагательных).

Объяснение построено с соблюдением структурно-композиционных признаков аргументативных текстов: оно состоит из вступительной части (где названа тема и объясняется причина выбранной формы построения объяснительной речи), основной части (где последовательно излагаются теоретические положения, приводятся и объясняются примеры) и заключительной. Использование определенных языковых скреп делает речь учителя образцом сравнительного высказывания («в отличие от...», «...различаются по...», «...же»).

Части высказывания связаны текстобразующими конструкциями («рассмотрим...», «обратимся к...», «возьмем такие примеры...», «рассмотрим следующие отличия...», «смотрим далее...», «итак...», «во-первых...»).

• Педагогическая задача

1. Представьте себе, что вы даете урок на тему: «Будущее время глагола». Вы планируете объяснить материал, сравнив две формы будущего времени — простую и сложную.

Подготовьтесь к объяснению этого материала на уроке: продумайте его структуру, по каким основаниям вы будете сравнивать формы будущего времени, какие конкретно признаки помогут школьникам их различить, какие языковые средства помогут вам выразить сравнительно-сопоставительные отношения в ходе речи.

Постройте объяснение сначала в форме последовательного, а затем в форме параллельного сравнения.

2. Составьте памятку-алгоритм для начинающего учителя, отражающую этапы подготовки к объяснению нового материала, основанного на сравнении.

Глава 3

Приемы популяризации объяснительной речи учителя

? Подумаем. Поразмышляем

Что значит уметь объяснять? Из чего складывается это умение?

Как вы думаете, чему прежде всего должен уделять внимание учитель, объясняя материал?

3.1. Структурные и функциональные особенности приемов популяризации

Речью учитель творит познание. Искусная речь учителя открывает дверь к гармоничному вхождению нового знания в сознание ученика. Сделать учебное общение живым и увлекательным помогают учителю особые риторические приемы — **приемы популяризации**.

! Сравните два текста: первый из учебника «Русская речь» (Е. Никитина), второй — из научно-популярной книги «Секреты орфографии» (Г. Граник, С. Бондаренко, Л. Концевая). В чем их сходство и различие? Какой из двух текстов разъясняет понятие более живо и увлекательно?

I

В тексте предложения связаны не только общей темой, но и определенной идеей, основной мыслью.

Основная мысль текста — это то, к чему он призывает, чему учит, ради чего написан.

Основная мысль может быть выражена в заглавии или в одном из предложений. Но чаще всего ее надо «найти» и сформулировать.

II

Представьте себе, что перед Вами автомобильчик, сделанный из конструктора. Вам нужно найти в нем деталь, на которой все держится — главную. Что Вы станете делать? Может быть, разберете этот автомобиль. А может быть, мысленно оцените каждую деталь, чтобы определить, насколько она важна. Вы «в уме» проберетесь в глубь машины и поймете, на чем держится вся конструкция. В тексте тоже есть главное. Это мысль, на которой держится весь текст. Иногда она бывает выражена прямо и ее нужно найти, а иногда главная мысль спрятана в тексте. Ее выделить труднее.

Приемы популяризации обусловлены функциональными особенностями учебно-речевой ситуации: коммуникативной целью учителя — разъяснить учебный материал так, чтобы он был воспринят; возрастными особенностями учащихся — природой восприятия и мышления, а также индивидуально-творческой природой самого педагога.

Приемы популяризации в речи учителя не просто украшение — они реализуют основные законы риторики: закон гармонизирующего общения, закон ориентации на адресата, закон эмоциональной речи и закон удовольствия. Эти законы как нигде важны в педагогическом общении. Приблизить учебный материал к интересам учащихся, сделать его привлекательным, окрасить положительными эмоциями — значит сделать все необходимое для его усвоения.

Речевые приемы популяризации — это особые речевые средства, с помощью которых учитель делает научные знания (понятия, факты, закономерности) доступными усвоению учащихся. В основе приемов популяризации лежат лексические и синтаксические средства словесной образности и выразительности — различные тропы и риторические фигуры.

Рассмотрим некоторые приемы популяризации с точки зрения их структуры и функций.

Для того чтобы сделать процесс усвоения знаний доступным, прежде всего необходимо привлечь внимание учащихся и оживить саму речевую подачу материала — **диалогизировать** речь. Этой цели служат такие приемы популяризации, как риторический вопрос, риторическое восклицание, введение вымышленной речи, цитация, повтор. Эти риторические фигуры способны придать даже монологической речи черты непосредственного диалога, они оживляют речь с точки зрения структуры.

Риторический вопрос в речи учителя — это фигура выделения ключевых моментов речи. Он задает основное направление мысли, на что должны обратить внимание учащиеся. С риторического вопроса может начинаться каждый отдельный смысловой блок в объяснении учителя, тогда с его помощью учитель реализует вопросно-ответный ход объяснения, который, по словам В. В. Одинцова, заставляет слушателей задуматься, активно отнестись к развиваемой теме.

Обратите внимание на то, как риторические вопросы помогают учителю структурировать вопросно-ответный ход объяснения материала по теме «Прямая речь»:

«Почему это прямая речь? Потому что она принадлежит герою. А на что указывают слова автора? Они указывают на то, кому принадлежит прямая речь. Вспомните, как мы читали слова автора? Слова автора мы читали более нейтральным голосом. А прямую речь? А читая прямую речь, мы старались выразить эмоциональное состояние героя».

Риторическое восклицание — фигура особого эмоционального утверждения или отрицания, служащая для побуждения слушающих разделить мнение говорящего.

С помощью риторического восклицания учитель выражает эмоциональное отношение к предмету речи, к тому, как ученики воспринимают материал. Риторическое восклицание и риторический вопрос часто сочетаются в одной фразе.

«Ах! Сколько хлопот из-за этих чередующихся гласных! То они зависят от ударения, то от суффикса, то от значения всего слова!» (урок по теме «Гласные в корне слова «-мак-мок-» в шестом классе).

Введение вымышленной речи — это фигура, по структуре напоминающая предложения с прямой и косвенной речью. Говорящий вводит в свою речь речь других лиц, в том числе и собеседников.

Чтобы оживить общение, показать, что принимает во внимание уровень знания учащихся о предмете речи, отношение к нему, их затруднения, сомнения или, напротив, излишнюю уверенность, учитель вводит в свое объяснение речь учащихся, которую они вполне могли бы произнести, слушая объяснение учителя. Благодаря такому приему у учеников повышается мотивация слушания, так как они оказываются «уличенными». Лучше воспринимается то, что является ответом на вопрос. Введение вымышленной речи актуализирует эти вопросы. Активно используется этот прием в научно-популярной литературе:

«Подумаешь, — можете сказать вы, — найти для звука какой-то значок! Что тут так долго думать?» (Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. Секреты орфографии).

А вот пример использования учителем этого приема на уроке по теме «Антонимы».

«Обратимся к самому термину «антонимы». Вы наверняка скажете: «Да, этот термин нам что-то напоминает! Что-то похожее мы уже встречали!»

Ссылка на авторитетное мнение (цитирование, изложение чьего-либо мнения) позволяет учителю подкрепить свою позицию, подтвердить значимость предмета речи, создать эмоциональный фон общения.

В объяснительной речи учителя ссылка на авторитетное мнение служит и для расширения кругозора учащихся по изучаемой теме, установления межпредметных связей. Как правило, в качестве цитат (или их воспроизведение не в полной мере) учитель выбирает выразительные, образные, хорошо запоминающиеся высказывания, которые имеют непосредственное отношение к изучаемому на уроке и помогают настроить учащихся на восприятие (если цитация используется вначале) и осознанию отдельных существенных моментов (если в ходе объяснения).

Проиллюстрируем сказанное на примере речи учителя на уроке изучения причастия.

«Смотрите, вид — совершенный, несовершенный, время — прошедшее, настоящее — это ведь признаки глагола, а изменение по родам и падежам свойственно именам прилагательным. Еще Михаил Васильевич Ломоносов говорил: «Причастие соединяет глагола и прилагательного силу». (Урок по теме «Причастие».)

Изречение известного ученого, смысл которого передан учителем, позволяет учителю кратко и выразительно подытожить сказанное о причастии.

Повтор — риторическая фигура, состоящая в повторении отдельного отрезка речи с целью его выделения и, следовательно, наилучшего запоминания. Повтор — фигура преимущественно устной речи. Повторяются, как правило, наиболее значимые — ключевые — слова, словосочетания, предложения.

Выделяют несколько разновидностей повторов. Повтор как воспроизведение речевого отрезка в том же виде, в каком он был произнесен первоначально, например:

«Понятно, что такое прямая речь? Понятно, что такое прямая речь? Прямая речь — это слова, принадлежащие какому-нибудь лицу и передаваемые от его имени, **какому-нибудь лицу и передаваемые от его имени**». (Урок на тему «Прямая речь» в пятом классе.)

Повтор-актуализатор — воспроизведение речевого отрезка в той же лексико-синтаксической форме, но иной — более яркой — интонационной модуляции. Выделение с помощью повтор-актуализатора способствует акцентированию внимания на важном:

«Грамматическая основа предложения может состоять из одного слова, но **не всегда** при этом предложение может быть **неполным. Не всегда**». (Урок на тему «Неполные предложения» в восьмом классе.)

Стараясь акцентировать внимание, учитель повторяет *не всегда* с большей громкостью, выделяя с обеих сторон паузами.

Повтор-модулятор — воспроизведение речевого отрезка в видоизмененной лексико-синтаксической и интонационной форме.

Приведенные примеры иллюстрируют, как в повторяемых речевых отрезках изменяется порядок слов, некоторые слова заменяются синонимичными, изменяется интонационное оформление:

«Итак, когда мы передаем чужую речь приблизительно, **только смысл чужой речи передаем**, мы говорим, что мы пользуемся речью косвенной, **косвенной речью пользуемся**». (Урок по теме «Прямая речь» в пятом классе.)

«У имени существительного род — морфологический признак постоянный, а у прилагательного — непостоянный. **У имени существительного постоянный**». (Урок по теме «Имя существительное как часть речи» в пятом классе.)

Сделать процесс усвоения знаний не только доступным, но и интересным, увлекательным, помогают такие приемы популяризации, как **метафора, олицетворение, сравнение, аналогия**. Они влияют на *содержательную* сторону объяснительной речи.

Метафора — это троп, основанный на переносе свойств и признаков одного предмета на другой по принципу сходства или контраста.

Прекрасные образцы метафоричности учебного языка дают нам тексты научно-популярной литературы.

В научно-популярной литературе лингвистического характера уже закрепились определенные метафоры: «*Этимология знает* о том, как из корней вырастают кусты и даже целые заросли слов» (Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. Секреты орфографии).

Появлению такой метафоры способствует употребление многозначного слова «корень». Употребление такой метафоры в сочетании с олицетворением («этимология знает») послужило созданию образной картины.

В примере: «Давайте запомним правило “хорошего пунктуационного поведения”»: “не *проморгай* синтаксического «карлика» и не *разрезайте* «*великана*!»» (Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко. Секреты пунктуации) употребляется целая цепочка метафор. Под синтаксическим «карликом» понимается коротенькое предложение, состоящее из 2–3 слов, но оно сложное. Поэтому важно «не проморгать» его и поставить нужный знак препинания. А с другой стороны, необходимо удержаться от постановки ненужных знаков препинания в распространенном простом предложении (в «великане») и «не разрезать» его «тело» запятыми.

Метафора — инструмент неявного управления пониманием. Наша концептуальная система по своей природе метафорична, метафорична и личностная модель мира. Метафора в объяснении учителя есть не что иное, как актуализация этой модели, прием программирования понимания адресатом смысла речи. В педагогическом дискурсе метафоры создают эффект ситуативной экспрессии, обстановку непринужденности, общей заинтересованности.

Метафора стимулирует творческое восприятие. Введение новых терминов, объяснение абстрактных понятий часто сопровождается привлечением метафоры: учитель обращается к языковым средствам других сфер общения, к впечатлениям обыденной жизни.

Проиллюстрируем использование метафор в качестве приемов популяризации.

«Звуки — **невидимки**, их мы не видим, а только слышим. Когда мы их можем увидеть? Когда они **надевают одежду и превращаются в буквы**». (Урок на тему «Звук и буква» в первом классе.)

«Из каких же **кирпичиков** строится наша речь?»

Слова — **главные работники в языке**. У каждого слова своя **работа**. (Урок на тему «Предложение» в пятом классе.)

Олицетворение — троп, состоящий в приписывании неодушевленным предметам признаков и свойств живых существ.

Языковые явления и понятия, образуя систему, находятся в определенной иерархической зависимости, обладают определенными функциями. Как донести все это до сознания школьника? Приблизив эти отношения и закономерности к уровню учащихся, наделив абстрактные понятия признаками живых существ.

Проиллюстрируем использование приема олицетворения при объяснении явления чередования звуков в русском языке.

«Некоторые звуки речи **капризны**. Они не любят, когда слово изменяют, и поэтому демонстративно **покидают** его. Например, сон — сна. Какой звук исчез из слова?» (Урок по теме «Чередование звуков в слове» в пятом классе.)

Учитель часто использует олицетворения со смысловым компонентом «**выполнять работу**». Разные языковые понятия ведут себя как рабочие, в том числе и строительные рабочие. Вот примеры таких олицетворений:

«Есть в алфавите еще одна буква — «**Ъ**». Ее называют **твердый знак**. Какую же **работу** она **выполняет**?»

«**Большую строительную работу выполняют** в словах суффиксы».

Метафоричность изложения учебного материала достигается за счет использования фразеологизмов в силу их переносного значения, например:

«Не следует путать **мягкий знак** и **твердый знак**. Они **играют разные роли**. Мягкий знак **служит** для обозначения на письме **мягкости согласного**, а **твердый знак** указывает на звук [й], который **следует за твердым согласным**». (Урок по теме «Обозначение мягкости на письме» в пятом классе.)

«Не ограничивайтесь только союзом или союзным словом при определении вида **придаточной части** — это вас может **ввести в**

заблуждение. Я видел, что разговор принимает нежелательный оборот — придаточная изъяснительная, союз что. Дом, что стоял рядом, напоминал заброшенный сарай — придаточная определительная, союз тот же — что». (Урок по теме «Виды придаточных» в девятом классе.)

Фразеологизмы — средство создания экспрессивности в речи учителя, средство создания разговорной тональности объяснения.

Образность речи педагога, словесную наглядность, а следовательно, и популярность изложения учебного материала создают **сравнения**. Этот речевой прием учитель использует довольно часто. Трудно вообще представить себе объяснение чего-либо без сравнения. Как известно, **сравнение** — троп, состоящий в уподоблении одного предмета другому на основании общего у них признака. Сравнение может выражаться разными языковыми средствами, довольно частотным в речи учителя является оборот со сравнительным союзом *как, подобно*. Например:

«Слова, как и люди, отличаются друг от друга своим характером, поведением. И среди них есть такие, которые полностью противоположны. Это слова-антонимы». (Урок по теме «Антонимы» в пятом классе.)

Такое сравнение приближает признаки системных отношений в лексике к отношениям между людьми, тем самым делает их более зримыми и понятными.

Учительница Н. И. в своей объяснительной речи сравнивает ударение с биением сердца:

«Ребята, ударение подобно биению сердца...» (Урок на тему «Слог. Ударные и безударные гласные».)

Как равномерные удары сердца свидетельствуют о хорошем функционировании человеческого организма, так и ударение имеет большое значение для всего русского языка, оно делает его таким певучим и музыкальным, в некоторых случаях помогает различить слова.»

Аналогия — это речевой прием (своеобразная риторическая фигура), основанный на соотнесении наглядных примеров с научным понятием, как известно, абстрактным и не всегда понятным и доступным.

Аналогия — это создание словесно-образной наглядности, основу которой составляет какая-то картина, эпизод, факт, событие из пережитого детьми жизненного опыта. Конкретная картина — ключ к пониманию учебного материала. Понимание обеспечивается и тем, что благодаря этому приему новые знания органично структурируются в сознании школьника, создавая единую картину мира. Использование аналогии — свидетельство заботы ратора об адресате, маркер диалогового по сути общения. В результате угадывания в незнакомом знакомом у слушателя создается впечатление «открытия», «сотворчества в процессе познания».

Объяснение с привлечением аналогии разворачивается как два микротекста: первый — с опорой на образ, хорошо знакомую картину (это и есть аналогия), второй — суть изучаемого явления:



Аналогии способны проникать в самую суть речевой функции лингвистического явления:

«Как много самых разных букетов цветов окружает нас! Одни хороши на рояле, а другие — на дачном подоконнике. Синонимы как букеты цветов: один из них хорош в разговорной речи, другой более уместен в книжной» — такую аналогию использовал учитель, чтобы разъяснить предназначение синонимов в языке.

Незаменимы аналогии при раскрытии закономерностей научных явлений, разъяснении функциональной разницы между понятиями.

Учительница, желая разъяснить первоклассникам разницу между словом и предложением, использует вот такую аналогию:

«Если взять одну бусинку, то ее можно зажать в кулаке, можно положить на ладошку и рассматривать, но вот надеть для украшения можно только ожерелье из бусинок — бусы. С похожим

явлением мы встречаемся в языке. Одно слово само по себе не выражает какую-то мысль. Но если несколько слов объединить по смыслу, то получится предложение. Предложение выражает законченную мысль, с его помощью можно эту мысль сообщить или обратиться с помощью предложения с вопросом и получить ответ».

В качестве аналогии могут использоваться уже знакомые детям языковые категории, например: именительный падеж и косвенные падежи — для более полного усвоения разницы между прямой и косвенной речью:

«Мы с вами недавно встречались со словом “косвенный”... Один именительный падеж называет слово прямо, а остальные падежи косвенные — это не начальная форма слова, а косвенной ее называют. Так и чужую речь мы можем передать косвенно, и называется она в таком случае косвенной речью». (Урок на тему «Прямая речь».)

Изобретая аналогии, учителя проявляют свое индивидуальное видение предмета. Создавая словесный образ, они прибегают к явлениям из области других наук, искусства, окружающей действительности.

Особый вид метафоризации учебной информации — это использование текста-метафоры. В качестве такового выступает лингвистическая сказка. Лингвистическая сказка — речевой жанр, представляющий «своеобразный «симбиоз» поэзии и науки, эмоционального и рационального, созданный с целью воспитывающего обучения». В такой сказке термины очеловечены: они живут в сказочной стране и являются участниками сказочных событий — дружат, враждуют, спорят, принимают решения и т. п. Лингвистическая сказка отличается сказочным зачином, сказочным действием — одним словом, она строится по законам жанра сказки и потому легко вводит новый учебный материал.

Вот какую сказку, сочиненную самой учительницей, мы услышали на уроке русского языка при знакомстве детей с понятием «синонимы».

«За морями, за лесами, за высокими горами в стране принцессы Лексики, в городе слов, жили добрые жители: существитель-

ные, глаголы и много других слов. Жили они не тужили. В будние дни работали на фабрике: составляли предложения, тексты, издавали книги, газеты. А в выходные всегда ходили в гости к своим друзьям.

Однако были слова, у которых не было друзей, жили они одиноко и весь выходной день проводили дома, сидя у окна и глядя на чужое веселье.

С виду они были разные. Но у них были общие интересы, и им нравилось одно и то же. Они часто видели друг друга, но познакомиться боялись.

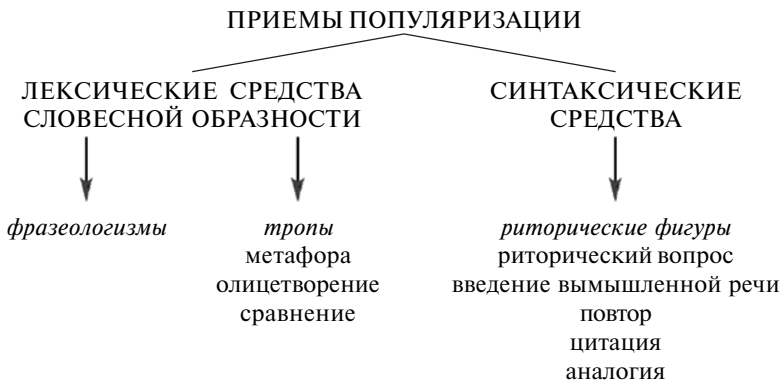
Узнала принцесса Лексика, что много несчастных, одиноких слов в ее стране, и приказала им всем явиться во дворец.

В назначенный день и час собралось много слов на площади перед дворцом. Вышла к ним принцесса и сказала: «Отныне повелеваю всем словам с близким значением жить в дружбе и согласии. Пусть они помогают друг другу и называются синонимы».

Обрадовались слова, стали искать себе пару. И вот уже идут, держась за руки, Актер и Артист, Ученик и Школьник. А как вы думаете, правильно ли эти слова подобрали себе пару?».

В качестве приемов популярного изложения выступают и некоторые интонационные средства, они создают определенный интонационный стиль — подробнее об этом в параграфе «Интонационные стили речи учителя».

Перечисленные приемы популяризации представим в виде схемы.



• Педагогическая задача

Прочитайте текст, найдите в нем приемы популяризации. С какой целью они были использованы?

Представьте себе, что вы объясняете учащимся пятого класса, как образуются звуки речи. Используя материал учебника, этот текст и другие источники, подготовьте объяснение. Какие приемы популяризации Вы используете? Почему?

ОБРАЗОВАНИЕ ЗВУКОВ РЕЧИ

Николай Васильевич Гоголь сказал: «Дивишься драгоценности нашего языка: что ни звук, то и подарок...» Говоря так, великий писатель подчеркивал красоту и необыкновенное богатство звуков родного языка.

Как же образуются эти удивительные звуки? Какие органы участвуют в их образовании?

В образовании звуков участвуют легкие, гортань с голосовыми связками, рот, губы, зубы, язык и полость носа. Все вместе они называются органами речи, или речевым аппаратом.

Как образуются звуки?

Звуки образуются при помощи воздушной струи, которая проходит из легких через гортань и полость рта или носа наружу. Все звуки образуются на выдохе. Проходя через гортань, струя воздуха приводит в движение голосовые связки. Голосовые связки очень эластичны, как резиновые ремешки: они могут укорачиваться и растягиваться на разную ширину, могут быть расслабленными и напряженными. Голос мы слышим, когда связки напряжены, а воздух, вырываясь через узкую щель, заставляет их дрожать.

Вот мы раскрываем рот, и, не встречая преграды, воздушная струя проходит свободно. Так с помощью голоса образуются гласные: [а], [о], [у], [э], [и], [ы].

Чем отличаются от гласных согласные? Согласные звуки образуются с помощью голоса и шума или только шума. Шум появляется потому, что воздушная струя встречает преграду: сомкнулись губы — [б], прижался к верхним губам язык — [д]. Всего шесть основных положений языка и губ для согласных, а какое разнообразие звуков!

Ну вот, мы рассмотрели работу речевого аппарата, и можем сравнить его с духовым музыкальным инструментом: меха — это легкие человека, «язычок» — это голосовые связки и труба — это полость рта и носа. Правда, речевой аппарат человека намного богаче любого музыкального инструмента: человек может передавать самые разнообразные звуки — пение птиц, шелест листьев, вой ветра, чужой голос... Поистине, «что ни звук, то и подарок».

Глава 4

Рецензия как профессиональный жанр письменной речи учителя

? Подумаем. Поразмышляем

Необходимы ли, с вашей точки зрения, рецензии учителя на сочинения учащихся ?

На каждое ученическое сочинение надо писать рецензию?

Следует ли специально отмечать в рецензии положительные стороны работы?

4.1. Общая характеристика и типология жанра педагогической рецензии

В 1837 г. в «Руководстве к дидактике, или науке преподавания, составленном по Нимейеру» А. Ободовский писал: «Сколько полезно упражнять молодых людей в сочинении, но настоящая польза от того приобретается через критический разбор и поправку их сочинений».

Слово «рецензия» (от лат. *recensio* — обследование) закрепилось в литературном языке в конце XVIII — начале XIX в. Рецензия — это более или менее развернутый целостный анализ произведения и его основных проблем, в ней важна не только информационная, но и оценочная направленность, стремление критика обосновать свою позицию, привлечь внимание читателя к рецензируемому произведению.

Педагогическая рецензия (рецензия на сочинение учащегося) — один из важнейших письменных педагогических жанров, который не только является средством аргументации поставленной отметки, но и способствует формированию коммуникативных умений школьников, предоставляет учителю возможность для проявления толерантности и осуществления лично-ориентированного подхода в обучении, становится текстом-образцом оценочного жанра для учащегося.

Приведем некоторые примеры учительских рецензий:

«Хороший, интересный анализ. Много свежих мыслей, оригинальных суждений. Но все же будь внимательнее при подборе слов, в

построении фраз. Чувствуется некоторая небрежность». «Тема понята правильно, раскрыта логично и последовательно. Но плохо знаешь цитаты (много фактических ошибок), забыл про сон Базарова, приводишь ошибочные суждения. А вообще, совсем неплохо».

«Тема не понята и не раскрыта. Ты пишешь о пороках чиновников в произведении Гоголя (причем даже не упомянула «Шинель»), а не о сатирическом изображении чиновничества. Данная тема предполагает анализ тех художественных приемов (сатира, ирония, гротеск, алогизм, гипербола и т. п.), которые использовал Гоголь для осмеяния человеческих пороков».

Рецензию следует отнести к группе вторичных текстов, называемых «диалогом с первичным текстом» и ее подгруппе: «вторичный текст-исследование» (по типологии Л. М. Майдановой) или к первично-вторичным текстам (по типологии В. Н. Мещерякова)¹.

В соответствии с коммуникативной целью и другими жанрообразующими признаками можно выделить две разновидности жанра педагогической рецензии: текущую рецензию и итоговую рецензию. Текущая — создается на рабочее, тренировочное сочинение, итоговая — на рубежное, экзаменационное.

Приведем примеры педагогических рецензий двух разновидностей.

Сочинение ученицы: «Времена года в поэзии Ф. И. Тютчева»

Вся поэзия Тютчева представлена в основном стихотворениями о любви, природе; поэт размышляет о смысле человеческой жизни. Потому, что Тютчев пишет лишь о своих чувствах, не рассчитывая произвести стихотворениями впечатление на публику и изменить что-то в общественных отношениях, мы называем его поэтом чистого искусства. Тютчев говорит о временах года, находя во всех отражения разных состояний его души и всегда в каждом свою прелесть.

Рассмотрим стихотворения Тютчева о зиме. Какие переживания посещают поэта в это время года?

В стихотворении «Чародейкою зимою...» поэт восхищается красотой зимнего леса, онемевшего и мертвого, не оживленного «снежной бахромою»:

И стоит он, околдован <...>²

В стихотворениях Тютчева о зиме отсутствуют, как ни странно, и безнадёжность, и грусть, часто навеваемые холодом и темнотой зимы. Напротив,

¹ См. раздел II, глава I настоящего учебного пособия.

² Цитаты, использованные в сочинении, даны в сокращении.

поэт воспринимает это время года как обновление природы после дождливой осени, снежное зимнее покрывало — как волшебный наряд уснувших лесов. Тем не менее какой бы чудесной ни была зима, весна всегда прекрасна и долгождана. В одном из своих стихотворений Тютчев олицетворяет зиму и весну и красочно изображает, как обе они борются за власть над миром:

*Зима недаром злится,
Прошла ее пора <...>*

При помощи двухсложного размера, ямба, Тютчев передает стремительность наступления весны, и мы понимаем, что зима уже не задержится м время пойдет своим чередом.

Стихотворения о весне наполнены мотивом воды:

*Еще в полях белеет снег,
А воды уж весной шумят <...>*

Бегущие воды — символ очищения природы после долгого зимнего сна, осветления после застоя:

*Люблю грозу в начале мая,
Когда весенний первый гром <...>*

При чтении этих строк перед глазами возникает картина первой весенней грозы; а следующее стихотворение нельзя однозначно отнести к стихотворениям о весне:

В небе тают облака <...>

Стихотворение Тютчева «Летний вечер» напомнило мне одноименное стихотворение Фета спокойствием изображаемой природы:

*Река воздушная полней
Течет меж: небом и землею <...>*

Стихотворения об осени — самые меланхоличные и безнадежные: осень природы напоминает поэту, как и любому человеку, осень жизни. И все-таки осень прекрасна:

*Осенней позднею порою
Люблю я царскосельский сад <...>*

Стихотворение написано в 1858 году, когда Тютчеву уже было больше пятидесяти лет, то есть действительно наступала его осень! Но она была прекрасна, как и золотая осень природы...

Таким образом, в лирике Тютчева мы в первую очередь обращаем внимание на природу, ее картины, а времена года — отражение «времен жизни» человека. В стихотворениях о весне, лете мы как бы между строк читаем мысли поэта о предстоящей осени, но и в «зимней» лирике можно уловить воспоминание о прошедшей весне.

Текущая рецензия:

Маша! Ты, безусловно, хорошо знаешь лирику Тютчева. Однако задумайся: Тютчев — поэт-философ, времена года для него — это вечный круговорот жизни, не зависящий от человека. Ты, к сожалению, не отметила эту мысль в сочинении.

Цитируя строки стихотворений, хорошо было бы обратить внимание на их художественные особенности (аллитерации, повторы, эпитеты, метафоры и т. д.) и объяснить цель их использования в данном стихотворении.

Но в целом справилась. Лирика Тютчева сложна. Ты же в заключении сумела сделать серьезные выводы.

Итоговая рецензия:

На полях: «Не смешивай “поэта” и “лирического героя”.

Автор понимает тему сочинения, но раскрывает ее недостаточно глубоко. Тютчев — поэт-философ. Главное для него — убеждение, что смена времен года — это всеобщий закон жизни на Земле, не зависящий от воли человека.

Композиция сочинения проста, но последовательно выдерживается автором: переход от описания одного времени года к другому. Удачно заключение сочинения. Автору удалось подвести итог наблюдениям над текстом, сделать выводы и обобщения.

Автор демонстрирует хорошее знание текстов Тютчева, удачно подбирает стихотворения для иллюстрации времен года.

Однако, используя цитаты, автор лишь комментирует, а не анализирует текст.

Язык сочинения правильный и выразительный, отсутствуют грубые речевые ошибки.

Для характеристики жанра педагогической рецензии представим ее модель, созданную на основе модели речевого жанра Т. В. Шмелевой.

Модель педагогической рецензии как речевого жанра

Жанрообразующий признак	Текущая рецензия	Итоговая рецензия
Коммуникативная цель	Дать конструктивный анализ работы, выполненной учеником: оценить ее достоинства и недостатки, высказать рекомендации к совершенствованию	Как можно более полно и аргументировано обосновать свою (учительскую) позицию в оценке сочинения ученика; объяснить поставленную за сочинение оценку
Образ автора	Автор знает требования и критерии оценки сочинения, стремится к объяснению своей позиции, может дать конструктивные советы по совершенствованию написанного. Анализируя текст сочинения, выражая свое отношение к нему, ведя диалог с автором учеником, он реализует свои педагогические намерения	

Образ адресата	<p>Адресатом является только ученик. Он (как любой автор произведения) стремится получить положительную оценку своей работы. Как у всякого автора, у школьника в данном случае обостряются амбиции и явно проявляется личностное начало в отношении к «своему» произведению. Взаимоотношения автора и адресата в случае рецензирования текущего сочинения могут оказаться затрудненными, если отсутствует единство в критериях оценки сочинения; если автор рецензии оценивает отрицательные стороны личности адресата</p>	<p>Адресат может не быть непосредственным автором сочинения. Адресатом является любое лицо, заинтересованное в том, чтобы получить объяснения поставленной оценки: это администрация школы, члены медальной комиссии, родители и др. Взаимоотношения автора и адресата педагогической рецензии могут быть осложнены, если подразумеваются разные критерии в оценке сочинения или если позиция автора рецензии недостаточно аргументирована</p>
Событийное содержание	<p>Является реакцией на сочинение, созданное в процессе литературного развития учащегося</p>	<p>Реакция на сочинение, являющееся контрольным, завершающим определенный этап литературного развития ученика</p>
Фактор коммуникативно-го прошлого	<p>Текст сочинения, который в свою очередь является интерпретацией изученного литературного произведения и обобщением полученных знаний</p>	
Фактор коммуникативно-го будущего	<p>Предполагает обязательную ответную реакцию. Адресат анализирует замечания, высказанные в рецензии, и создает последующие тексты (сочинения) с учетом данных замечаний. В ряде случаев педагогическая рецензия взрывает немедленную вербальную реакцию (в устной или письменной форме)</p>	<p>Как правило, вызывает ответную реакцию согласия—несогласия. Содержание этой реакции зависит от качества аргументов, выдвинутых в педагогической рецензии</p>

Выделим отдельно языковые особенности двух разновидностей педагогической рецензии: наличие качественных прилагательных и наречий, наречий, смягчающих категоричность суждений, различных групп вводных слов как нейтральной лексики, так и специальных терминов. Текущая рецензия, будучи адресованной конкретному ученику, содержит обращение, имя; в ней используются глаголы, обозначающие советы, рекомендации, при этом употребляются не только формы повелительного наклонения, но и изъявительного и условного наклонения, типа: *поразмышляем, вспомним, можно было бы написать* и т. д. В итоговой рецензии отсутствуют прямые обращения к ученику, преобладают сочетания «Автор» + глагол; страдательные конструкции.

Языковые особенности педагогической рецензии

Характерные только для текущей рецензии	Характерные только для итоговой рецензии
Обращение к ученику; глаголы 2-го лица (<i>допускаешь; не задумываешься; не учишь; сравниваешь; раскрываешь</i> и т. д.); вводные слова, выражающие чувства говорящего (<i>к сожалению; к счастью; к радости</i> и т. д.); риторические вопросы особого рода (<i>Почему не работаешь над стилем? Зачем включаешь этот эпизод?</i> и т. д.).	Формы страдательного залога глаголов (<i>тема раскрывается, проблема рассматривается, мысль доказывается</i> и т. д.); двусоставные предложения с главными членами: подлежащее — <i>Автор</i> , сказуемое — глагол 3-го лица

Отметим совпадения языковых особенностей литературной и педагогической рецензий: использование наречий со значением оценки; умеренное употребление литературоведческих терминов; адресат-автор часто именуется либо по имени, либо просто *автор*.

Структурно-содержательные компоненты педагогической рецензии

Порядок включения структурных компонентов в текст рецензии определяется учителем с учетом конкретной учебной ситуации.

1. Условные обозначения на полях (в том числе обозначение удачных мест сочинения).

2. Положительные стороны сочинения (в содержании, композиции, речевом оформлении).

3. Общая оценка сочинения: есть ли замысел сочинения, реализован ли он?

4. Анализ и оценка содержания и формы сочинения:

— Понимает ли учащийся тему и основную мысль сочинения? Насколько глубоко и полно раскрывает их?

— Удачна ли композиция сочинения? Последовательно ли изложен материал?

— Доказательна ли основная часть сочинения? (Анализ используемой учащимся аргументации.)

— Хорошо ли учащийся знает текст произведения? Допускает ли фактические ошибки? Насколько уместно и правильно использует цитаты?

— Как учащийся использует языковые средства? (Оценка их разнообразия и выразительности.) Есть ли в сочинении речевые и стилистические ошибки?

5. Какое место данное сочинение занимает в процессе литературного развития ученика-автора?

6. Рекомендации по совершенствованию написанного и советы по созданию последующих сочинений.

Следует отметить, что педагогическая рецензия особенно важна в случае, когда взгляды на литературное произведение, его интерпретация учеником и учителем (выражающим принятую в литературоведении точку зрения) не совпадают, а также когда учащийся создает нестандартное (по школьным критериям) сочинение — в стихах, в форме диалога героев и т. п. Учитель вправе поставить положительную отметку, если сочинение написано на тему, мысли автора аргументированы, текст произведения не искажен, однако педагог обязательно должен раскрыть свой взгляд на сформулированную в теме сочинения проблему и с особой тщательностью и педагогическим тактом прокомментировать достоинства и недостатки работы:

«В работе М. Роговой предпринята попытка по-иному взглянуть на героя комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» Скалозуба.

Автор работы полемизирует с авторами школьных учебников и приходит к выводу, что Скалозуба «обвиняют» напрасно. Уважая мнение автора работы, хочется отметить, что традиция все же не зря приписывает этому герою известные негативные черты — Скалозуба невыгодно характеризует, прежде всего, его собственная речь. То, что автор работы называет «афористичностью» высказываний Скалозуба, демонстрирует его манеру мыслить — согласно военному уставу, что не является недостатком для военного, но явно ограничивает свободу высказываний героя. Собственно говоря, недостатком подобная узость является, если смотреть на дело с декабристской точки зрения, что делал автор комедии.

Интересно рассуждение автора о том, что Скалозуб и Чацкий объединены рифмой «не хитер = остер». Хочется только заметить, что так или иначе все герои имеют нечто общее с Чацким — они все люди совершенно определенного круга и эпохи, а рифмой объединены многие персонажи во всей комедии.

Несмотря на несогласие с позицией автора, считаю работу интересной и заслуживающей внимания».

Обобщающая характеристика жанра педагогической рецензии

Основания для характеристики	Текущая рецензия	Итоговая рецензия
Форма речи	Письменная	
Отношение к исходному тексту	Вторичный жанр-исследование	
Адресат	Моноадресатный (адресована в большинстве случаев конкретному ученику)	Полиадресатный (адресована ученику, экзаменационной комиссии, администрации школы и т. д.)
Вид текста	Аргументативный (обоснованность, объективность оценки)	
Наличие признаков одного или нескольких стилей	Стилистически гибридный	
	Совмещает черты публицистического, научного и разговорного стилей	Совмещает черты публицистического и научного стилей

4.2. Педагогическая рецензия как оценочный жанр.

Педагогическая рецензия и оценочное высказывание учителя

В соответствии со своей ролью в учебном процессе педагогическая рецензия реализует **оценочную деятельность** учителя. В этом отношении она должна быть сопоставлена с **жанром оценочного высказывания учителя**, в частности с его разновидностью — оценкой развернутого ответа ученика. Оценка и оценивание являются категориями философии, психологии, логики. Под оценкой чаще всего понимается отношение к социальным явлениям, человеческой деятельности, предметам окружающей действительности, установление их значимости соответственно определенным нормам и принципам.

По словам Т. В. Шмелевой, цель оценочных жанров — «изменить самочувствие участников общения, соотнеся их поступки, качества и все другие манифестации с принятой в данном обществе шкалой ценностей».

Известно, что положительное влияние на учебную деятельность и личностное развитие детей оказывают развернутые содержательные оценки учителем ученических ответов и работ, сопоставление успехов ученика с его прежними достижениями, констатация правильности выполнения задания и эмоциональная поддержка ученика в ходе работы.

Кроме того, вербальные оценки могут играть доминирующую роль в формировании самооценки ученика, если учитель умеет правильно ими пользоваться. Это связано с тем, что эти оценки более лабильны, эмоционально окрашены, более доходчивы для учащихся.

Отметим общие признаки жанра педагогической рецензии и оценочного высказывания учителя.

Педагогическая рецензия и оценочное высказывание близки по своей психолого-педагогической функции: развивать у школьника умение анализировать оценочные суждения и тем самым формировать самооценку.

Кроме того, владение этими жанрами совершенствует педагогическое мастерство самого учителя. Учителя, к сожалению,

как правило не анализируют свои оценочные суждения и не пытаются искать причин педагогических неудач в этом направлении, а ведь такой способ работы учителя очень эффективен для развития его собственных профессиональных качеств, таких, как уважение к ребенку, терпимость, педагогический такт, эмпатия.

Коммуникативные цели оценочного высказывания учителя и педагогической рецензии во многом похожи: отметить достоинства и недостатки, предложить конкретные рекомендации для исправления недочетов.

Эти коммуникативные цели могут быть реализованы при соблюдении следующих условий:

— эталон, которым оперирует учитель в своей оценочной деятельности в отношении школьника, должен быть понятен самому школьнику; важно, чтобы представления учителя и школьника об оцениваемом объекте совпадали;

— доверие школьника к учителю и его оценкам. Педагогический такт в контрольно-оценочной деятельности педагога, где крайне важна особая внимательность и справедливость, при условии письменного личного обращения к ученику приобретает особое значение. Педагогический такт — это умение выбрать правильный подход к учащимся, исходя из личностных особенностей и отношений с ними, стиль, тон, время и место педагогического воздействия. Отмечая недостатки работы или ответа и давая советы-рекомендации ученику, учитель — автор рецензии или оценочного высказывания должен поддерживать творческий потенциал ученика, выражать уверенность в будущих успехах, выступать в качестве более опытного, но доброжелательного и заинтересованного соавтора. Следует подчеркнуть особо: отрицательная оценка личности учащегося не должна являться предметом содержания педагогической рецензии или оценочного высказывания учителя. Это главное условие успешного педагогического воздействия оценочных жанров на ученика.

Обязательное выделение учителем положительного в сочинении и в устном ответе ученика является важным мотиваци-

онным фактором для дальнейшей творческой деятельности ученика.

При схожести коммуникативной цели жанр педагогической рецензии и оценочное высказывание учителя имеют существенные отличия.

Отметка, которую учитель ставит в журнал, является официальной, выставляемой на основе специально разработанных критериев. Вербальные оценки не контролируются строгими показателями. Педагогическая рецензия, как жанр письменной речи, характеризуется прежде всего сознательным выбором средств выражения мысли, она не располагает средствами мимики, жестов, интонации. Следовательно, педагогическая рецензия выполняет кроме указанных ранее функцию эталонного текста. Она является для ученика:

- образцом культуры владения письменной речью;
- образцом рецензии как оценочного жанра (что является немаловажным для обучения школьников написанию рецензий и отзывов).

Текущая педагогическая рецензия обращена к конкретному ученику, учитель имеет возможность высказать свои замечания и пожелания напрямую автору сочинения, не информируя о своих впечатлениях о прочитанной работе весь класс. В этом отношении педагогическая рецензия обладает преимуществами перед оценочным высказыванием. В случае оценочного высказывания положительная оценка дается при всех, а отрицательную — лучше высказать с глазу на глаз.

Однако рецензия достигает своего обучающего эффекта только в том случае, если учитель хорошо знает индивидуальные особенности каждого адресата-ученика, обязательно учитывает этический момент при создании текста рецензии.

При оценке ответа учитель обязательно учитывает оценочные суждения ребят, соглашается или не соглашается (не оспаривая, но уточняя сказанное), может обращаться к ним за подтверждением или дополнительной аргументацией сказанного (введение элементов диалога происходит достаточно органично).

1. Почему, на ваш взгляд, эти тексты можно отнести к жанру рецензии? Обоснуйте свой ответ.

Рецензия № 1

на сочинение: *Анализ эпизода из романа И. С. Тургенева «Отцы и дети» (Аркадий и Базаров возле стога).*

Текст рецензии.

«На полях: Это очевидно. Доказательства? Смысл эпизода?

Работа отражает поверхностное понимание романа И. С. Тургенева “Отцы и дети” и образа Базарова. Текст произведения привлекается, но недостаточно обоснованно и разносторонне, а главное, автор сочинения не понимает темы “анализ эпизода” (анализ значит “расчленение”, объяснение частностей, деталей, т. е. более вдумчивое, самостоятельное прочтение части произведения тогда, когда уже известно целое).

Части сочинения связаны между собой только номинально, формально. Мысль повторяется, не развивается. В работе почти нет рассуждений. Работа не продумана, вступление и заключение не по теме.

Использованные языковые средства обнаруживают недостаточное владение приемами анализа текста, бедный синтаксис, неточность словоупотребления, множество речевых и стилистических погрешностей.

Сочинение заслуживает оценки “удовлетворительно”».

Рецензия № 2

на сочинение: *Анализ эпизода из романа И. С. Тургенева «Отцы и дети» (Дуэль П. П. Кирсанова с Базаровым).*

Текст рецензии.

«На полях: Бездоказательно.

Тема раскрыта неполно, узко. Цель работы (о чем было заявлено в первых строках) — “понять смысл, содержание, основную идею” произведения, кроме того, дать оценку образам и выявить авторскую позицию. Начало сочинения построено неплохо. Но, определив границы эпизода, вы говорите подробно и обстоятельно лишь о начале, поверхностно о самой дуэли и забываете процитированный вами финал главы (а он имеет огромное значение для раскрытия авторской позиции). Последовательность речевых высказываний не

всегда соблюдается и основана лишь на хронологии текста, но не соединена нитью ваших рассуждений.

Вы объясняете поступки героев слишком упрощенно, порой нарушая логику. Неужели из слов Базарова “тогда пришлось бы задушить его, как котенка” — можно заключить, что герой боится смерти? Вообще лейтмотивом сочинения становится мысль о трусости Базарова, но ведь это противоречит авторской позиции. Да, Базаров любит жизнь, но не боится смерти! Оценка действий Петра Петровича, их мотивировка тоже вызывают сомнения.

Выводы, к которым вы пришли в финале работы, не объясняют глубину, содержание эпизода».

2. Как вы думаете, можно ли менять предложенную в схеме «Структурно-содержательные компоненты педагогической рецензии» последовательность анализа аспектов сочинения? Если да, в каких случаях учитель может это сделать? Проиллюстрируйте свои мысли примерами.

3. В какую разновидность педагогической рецензии, на ваш взгляд, целесообразно включать все основные компоненты анализа сочинения, в какую — только самые важные для данного сочинения и данного ученика? Аргументируйте свою позицию.

4. Допустимо ли использование в итоговой рецензии эмоционально-оценочных слов? Если возможно, в каких случаях?

5. Чем отличается педагогическая рецензия от литературной?

• Педагогическая задача

Создайте текущие рецензий на основе данных итоговых рецензий и кратких психолого-педагогических характеристик учащихся — авторов сочинений.

Образцы рецензий.

1. «Во вступлении автор сочинения сказал о писателе и его произведении недостаточно, чтобы перейти к анализу эпизода. Лишним было включение в сочинение отрывка о композиционной роли эпизода. Не сказано о проблеме, поставленной в эпизоде, поверхностно раскрыты взаимоотношения персона-

жей. Чичиков остался как бы в стороне. Не совсем понятно, где кульминация эпизода, каково авторское отношение к действующим лицам. Материал излагается достаточно логично, но имеются нарушения в последовательности изложения мыслей». (Сочинение: *Анализ эпизода из первой главы поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» — Чичиков на балу у губернатора*) — Сильный ученик, готовится на филологический факультет, отношения с учителем уважительные, ровные.

2. «Автор сочинения ничего не сказал о писателе и его произведениях во вступлении. Не указал на место данного произведения в творчестве писателя. Не совсем четко доказано, почему же Обломовка — символ России. Нужно было сказать и о России, какой она была, почему писатель делает такой вывод, по мнению автора сочинения.

Нет авторского отношения к событиям в этом эпизоде (т. е. по отношению к кульминации). Ничего не сказано о художественном своеобразии. Нет логичного перехода к заключению». (Сочинение: *Анализ эпизода из романа И. А. Гончарова «Обломов» — Сон Обломова*) — Сильный ученик, но учится неровно, иногда допускает срывы, будущий математик, в общении сложен, склонен к конфликтам.

3. «Сочинение не соответствует теме. Вступление и заключение по объему практически равны основной части. Анализ эпизода отсутствует полностью. Рассматривается образ Чичикова, заранее определенный как образ подлеца (по тексту — бездоказательно).

Часто употребляется местоимение «весь», что приводит к обобщению. Прослеживается больший исторический подход к поэме, нежели литературный (I и III часть).

Следует отметить удачное использование цитат, однако слова автора сочинения среди них немного теряются.

Автор говорит о контрасте, а сам его не показывает.

В целом работа достаточно слабая». (Сочинение: *Анализ эпизода из первой главы поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» — Чичиков на балу у губернатора*) — Не очень сильная, но старательная ученица, собирается поступать в педагогический колледж, с большим уважением и даже трепетом относится к учителям, очень переживает из-за неудач в учебе.

Глава 5

Педагогический диалог в различных ситуациях урока

? Подумаем. Поразмышляем

В каких учебно-речевых ситуациях учитель пользуется диалогом?

Какие принципы педагогического общения реализуются в диалоге?

5.1. Специфика учебно-педагогического диалога

В основе педагогической деятельности лежит коммуникативная деятельность, которая осуществляется только в форме речевых жанров, обычно в форме диалога или монолога. При этом диалог рассматривается современными лингвистами как сложное, многоаспектное динамическое явление, которое можно представить в широком и узком понимании. В широком понимании диалог — это конкретное воплощение языка, сфера проявления речевой деятельности человека, сама форма существования языка, наконец, форма речевого общения.

Узкое понимание диалога связывается с непосредственным речевым общением двух или более лиц в конкретной ситуации жизнедеятельности.

Диалогическая речь определяется как «форма (тип) речи, состоящая из обмена высказываниями-репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль адресата в речевой деятельности адресанта» (Словарь лингвистических терминов).

Н. Д. Арутюнова отмечает, что «диалог — речевое произведение, в котором двое говорящих как бы создают одну мысль» и «поскольку содержательная сторона, выявляющаяся в диалоге, и расчленена между собеседниками и одновременно объединена предметом разговора, то диалог представляет собой речевое произведение, которое складывается из отдельных высказываний его участников, так что каждое высказывание является этапом на пути к достижению конечной цели, а потому обретает

свое место в развертывании смыслового целого. Это позволяет рассматривать диалог как особого рода коллективное речевое произведение, обладающее в соответствии со сферой, тематикой и ситуацией своей ... спецификой».

Педагогический диалог целесообразно рассматривать как типизированное речевое построение, модель, отражающую специфические условия и цели общения учителя и учащихся на уроке, как жанр педагогического общения, для создания которого *необходимо знание*: совокупности экстралингвистических факторов, типичных структурно-смысловых частей диалогического текста, специфики речевой организации педагогического диалога в различных ситуациях урока.

К экстралингвистическим предпосылкам организации успешного учебно-педагогического диалога необходимо отнести *обстановку*, в которой протекает общение, *содержательно-тематическую сторону коммуникации*, а также *функции и социально-коммуникативные отношения (роли) участников общения (адресанта—адресата)*.

Обстановка общения на уроке всегда публична, осуществляется по коммуникативной формуле «один» (учитель — ведущий партнер диалога) — «много» (учащиеся). Обстановка на уроке предопределяет фактор публичности речи, что оказывает влияние *на развитие темы и на речевое поведение участников диалога*.

Тема обуславливает набор речевых средств, которые способствуют выражению определенного, заданного содержания. Тема неразрывно связана с ситуацией. Ситуации реализации учебно-педагогического диалога достаточно типичны. Постоянны *место* педагогического диалога (в определенной школьной аудитории), *количественные отношения коммуникантов* (учитель — один ведущий партнер диалога и много учащихся), *временная продолжительность общения* (40—45 минут — продолжительность урока). Перечисленные выше внешние условия общения являются основой для возникновения учебно-речевых взаимоотношений участников общения — адресанта (учителя) и адресата (учеников).

Обращенность и адресованность речи учителя в диалоге проявляются наиболее ярко.

Говорящий учитель в ситуации учебно-речевого диалога *должен учитывать*: насколько ученики осведомлены в ситуации, обладают ли специальными учебными знаниями по теме общения, каковы их мнения по обсуждаемой проблеме, убеждения и предубеждения, симпатии и антипатии. Все факторы в совокупности определяют активное понимание учеником высказывания учителя.

Речь учителя рассчитана на коллективного адресата, поэтому она *массово-адресованная*. Общение в педагогическом диалоге отличается «*подстройкой*» *высказывания под адресата*, умелым выбором языковых средств, которые обусловлены возрастом учащихся и степенью их обученности.

При учебно-научном общении *коммуниканты не равны по своему положению, по уровню образования*. В профессионально-педагогическом диалоге для учителя важно правильно выстраивать свое речевое поведение. Речевое поведение в педагогическом диалоге позволяет раскрыть учителю свои личностные качества (умение создать на уроке творческую обстановку, стремление к установлению с детьми гуманных взаимоотношений, открытость в общении, эмпатическое понимание учеников, установление стиля увлеченности совместной творческой деятельностью на уроке и атмосферы эмоционального благополучия в школьном коллективе). Верно избранный стиль общения определяет, в свою очередь, содержательную сторону учебно-педагогического диалога как речевого жанра.

В диалоге речевое воплощение новой мысли является «следствием реакции на сказанное» (Т. Г. Винокур), на сказанное другим лицом, т. е. результатом коммуникативного процесса.

В любой сфере человеческой деятельности диалог связывается с понятиями «*устность*», «*разговорность*», которые определяют «*непосредственность*» (ситуативность), «*неподготовленность*» диалогической речи. «Любой диалог имеет мотив, осознаваемый говорящим и слушающим как коммуникативная потребность, и цель, которая определяет способ сотрудничества собеседников в их последующей практической деятельности. Любой диалог трудно представить без участия в нем *миими-ко-жестикмуляционных* и *интонационных* средств, которые облегчают восприятие речи собеседника, снимая с самого сло-

ва часть смысловой нагрузки» (Т. Г. Винокур). «Разговорность» и «устность» определяют и основные собственно лингвистические особенности диалога.

В *фонетике* это находит проявление в отдельных сокращениях слов и фраз в процессе говорения; меньшей, по сравнению с официальной литературной речью, четкости произношения, особой ритмизованности фразы. Лингвисты, в частности О. Б. Сиротина, указывают на некоторую *лингвистическую бедность диалога*, так как пониманию высказывания при неточности или неполноте ей помогают жесты, мимика, сами предметы, находящиеся в поле зрения говорящих.

Грамматические особенности обусловлены коммуникативной ситуацией. Так, в *морфологии* это выражено почти полным отсутствием причастий, деепричастий, кратких форм прилагательных, что объясняется трудностью их восприятия при устном общении. Непосредственный контакт говорящих и спонтанность их речи определяют частотное употребление частиц и местоимений.

В *синтаксисе* специфика диалогической речи проявляется особенно ярко. *Основное свойство диалога — реплицирование*: чередование реплик, которыми обмениваются говорящие. **Реплика — наименьшее речевое единство**, «носитель информации, имеющей своего автора, выполняющей свою коммуникативную задачу и обладающей по отношению к данной задаче — известной завершенностью, что не исключает возможности продолжения диалога» (Т. Г. Винокур). Н. Ю. Шведова определяет реплику как высказывание, границей которого является смена говорящего. *Реплика характеризуется* прежде всего потенциальным наличием другого текста или других текстов на ту же тему, но создаваемых другим (или другими) авторами. В лингвистической литературе отмечается, что две смежные реплики диалога функционально противопоставлены друг другу: первая реплика по отношению ко второй является речевой акцией (*реплика-стимул*), вторая по отношению к первой — речевой реакцией (*реплика-реакция*).

Реплика-стимул дает начало разговору, определяет его тему и цель, она строится относительно свободно и побуждает собеседника к ответной реплике или действию.

Реплика-реакция — ответная реплика, по своему лексическому составу и синтаксической структуре зависит от реплики-стимула. Диалог обычно состоит из чередующихся реплик-стимулов и реплик-реакций. Приведем пример:

Преподаватель: Перечислите условия постановки тире между подлежащим и сказуемым в простом предложении.

Н.! Отвечайте! (реплика-стимул).

Ученик Н.: Во-первых, тире ставится, если... (реплика-реакция).

Реплики на психологическом уровне ориентированы друг на друга, они объединены по смыслу, структурно и интонационно, воспринимаются как некоторое единство, где средствами связи реплик выступают лексический повтор, личные и указательные местоимения, вводные слова и словосочетания и т. д.

Назначение реплик в диалоге многопланово: реплика может передавать информацию, направлять развитие темы, способствовать построению второй реплики, влиять на структурно-грамматическую организацию диалогического единства, ускорять или замедлять течение коммуникации, выражать эмоциональную оценку говорящего.

Диалог выступает в качестве речевого целого в том случае, если решению определенной задачи подчинены его содержательная и формальная стороны, которые в совокупности образуют **диалогическое единство**. Это структурно-семантическая единица, состоящая из двух, реже трех или четырех предложений-реплик, тесно связанных между собой по смыслу и структурно. Только в сочетании реплик обнаруживается необходимая для понимания полнота данной части диалога.

Диалогическое единство (ДЕ) в педагогическом диалоге содержит как минимум три реплики, связанные по схеме: «вопрос — ответ — оценка». Приведем пример диалогического единства:

Преподаватель: По каким суффиксам мы определяли существительные женского рода? (Вопрос.)

Ученик: Существительные женского рода имеют суффиксы -ниц- и -к-. Например, учительница. Суффикс -ниц-. Спортсменка. Суффикс -к-. (Ответ.)

Преподаватель: Верно. (Оценка.)

На количество реплик в диалогическом единстве влияют конкретные условия ситуации общения, в частности, степень подготовленности учащихся к уроку, умение учителя запрашивать информацию (формулировать вопрос точно и конкретно). В структурно-композиционных частях диалогических единств выделяются ответные реплики-повторы, реплики-подхваты и т. д. Коммуникативная направленность реплик имеет две формы: ориентацию на предшествующее высказывание или ситуацию речи и ориентацию на продолжение разговора. В составе диалога эти формы взаимодействуют, реплики способствуют развитию диалога, указывая его ближайшую перспективу. Коммуникативно направленные реплики в совокупности определяют коммуникативную цель диалога.

В зависимости от целей, которые ставят перед собой вступающие в речевое общение, **выделяются** различные типы диалогических построений. Можно выявить следующие цели, которые ставят перед собой собеседники, вступая в диалог: обсудить что-либо, убедить в чем-то, проинформировать о чем-либо, возразить по поводу чего-то, побудить к речевому или какому-либо другому действию, запросить информацию, потребовать уточнить ее, выразить одобрение или несогласие. Коммуникативные цели обусловили появление следующих *функциональных типов диалога*: *диалога—сообщения информации, диалога—запроса (получения) информации, диалога-побуждения, диалога—расспроса*. Все четыре функциональных типа диалога в совокупности требуют проявления общих коммуникативных умений, связанных с анализом и оценкой личных учебно-речевых ситуаций, а также умения пользоваться как вербальными, так и невербальными средствами общения. Кроме общих, каждый тип диалога предполагает наличие **частных коммуникативных умений**. Это следующие умения:

— *диалог-запрос информации*: умение ставить и задавать вопрос; умение правильно интонировать высказывание; умение уместно использовать разнообразные реплики-стимулы; уме-

ние правильно употреблять паузы в речи; умение запросить дополнительную информацию;

— *диалог-сообщение информации*: умение построить информативно значимый текст; умение логически мыслить и правильно реализовать свой замысел на произносительном уровне; умение привлечь и удержать внимание, в частности, правильно обратиться к собеседнику/собеседникам;

— *диалог-побуждение*: умение правильно сформулировать и соответствующим тоном произнести просьбу, приказ; умение уместно употреблять побудительные предложения в репликестимуле; умение уточнить задание;

— *диалог-расспрос*: умение самоопределяться по поводу получаемой информации; умение формулировать проблемные вопросы, поддерживающие диалог; умение построить коммуникативно-целесообразную стратегию и тактику речевого поведения в ситуациях педагогического общения.

??? Прочитайте педагогический диалог. Определите, к какому функциональному типу он относится.

Назовите количество диалогических единств в этом диалоге. Определите их.

Преподаватель: Что называется спряжением?

Ученик: Спряжение — это спряжение... ой! Изменение глагола по лицам и числам.

Преподаватель: Хорошо. Сколько спряжений имеет глагол? Пожалуйста. (Обращается к К.)

Ученик: Два.

Преподаватель: Так. Как определяется спряжение глагола? Л.!

Ученик: По окончаниям.

Преподаватель: Верно. А если окончание безударное? К.!

Ученик: Если окончание безударное, то спряжение определяется по начальной форме глагола.

Преподаватель: Молодец. А теперь запишите тему урока...

5.2. Педагогический диалог в ситуации объяснения нового материала

Обучение представляет собой сложный, многогранный процесс, в основе которого лежат два вида деятельности: деятельность учителя (преподавание) и деятельность учащихся (учение). Названные виды деятельности не выступают в изолированном друг от друга виде, они теснейшим образом взаимосвязаны. Урок состоит из этапов, каждый из которых предназначен для реализации поставленных целей. Одним из важнейших в структуре урока считается этап объяснения нового материала. Диалог в ситуации объяснения используется в качестве средства развития мышления и коммуникативно-речевых умений учеников.

Педагогический диалог на этапе объяснения нового учебного материала представляет собой текст, отражающий процесс речевого общения учителя и учащихся на уроке.

На этапе объяснения нового учебного материала решается не только общедидактическая задача обучения, но и частная, конкретная задача знакомства учащихся с новым явлением, фактом, способом деятельности и т. д. Деятельность учителя в ситуации ввода нового учебного материала определяется названными дидактическими задачами. Деятельность учащихся, которую принято определять как учебно-познавательную, заключается в восприятии явления, осмыслении его существенных признаков, осознании в нем связей и отношений. Педагогический диалог в ситуации ввода нового материала представляет собой двусторонний процесс: объяснение — активное понимание.

Применение поисковых методов обучения позволяет учителю организовать на этапе объяснения нового материала **учебно-педагогический диалог, который можно рассматривать как профессионально значимый речевой жанр**. Особенности объяснительной речи учителя в учебно-педагогическом диалоге обусловлены, с одной стороны, наличием в ней признаков «устности» и «разговорности», с другой стороны, лежащим в ее основе научно-учебным и научно-популярным подстилиями изложения.

Основными текстовыми признаками педагогического диалога на этапе объяснения следует назвать *информативность, тематическое единство, структурно-смысловую целостность, завершенность, связность, стилистическое единство, интонационное единство*.

Категорию *информативности* И. Р. Гальперин считает основной текстовой категорией, потому что «содержание текста как некоего законченного целого — это его информация», и предлагает различать *содержательно-фактуальную (СФИ) и содержательно-концептуальную (СКИ) информации*. Содержательно-фактуальная информация содержит сообщение о фактах, событиях, процессах, происходящих, происходивших, которые будут происходить, содержательно-концептуальная информация раскрывает авторское понимание отношений между явлениями, фактами, событиями, описанными средствами СФИ. По мнению И. Р. Гальперина, «содержательно-концептуальная информация — это замысел автора плюс его содержательная интерпретация».

Информативность реализуется в содержании высказываний учителя и школьников: отвечая на вопрос учителя, выполняя задания, учащиеся получают объем сведений, необходимых для восприятия нового материала.

Информация поступает по разным каналам (ответы учащихся, наблюдения над языковым материалом, обобщение языкового опыта и т. п.) и обобщается в высказываниях учителя.

В объяснительном учебно-педагогическом диалоге информация передается через определение темы, постановку и разрешение проблемы.

Следующим важным текстовым признаком педагогического диалога на этапе объяснения нового материала следует назвать признак *тематической целостности* (тематического единства). Порождение текста происходит путем развертывания некоторого доминирующего смыслового ядра. Это доминирующее смысловое ядро и есть тема текста, обобщенное, концентрированное, «сжатое» текстовое содержание. Правомерно говорить о тематической целостности текста, если в тексте можно выделить «смысловое ядро», если текст можно озаглавить.

Важнейшей текстовой характеристикой является структурно-смысловая целостность, которая соотносима с членимостью текста.

В объяснительном учебно-педагогическом диалоге можно выделить *три структурно-смысловые части*: **зачин** (начальный этап диалога); **средняя часть** (этап середины диалога); **концовка** (этап завершения диалога).

Зачин чаще всего включает вступительное слово учителя, специальные задания, направленные на установление связей с ранее изученным, а также формулировку проблемы, требующей разрешения.

Средняя часть (центральная часть диалога) является наиболее объемной и содержательной, включает в себя сам ход, процесс разрешения проблемы.

Заключительный этап диалога — это разрешение проблемы и обобщение, подведение итогов.

Композиционное членение диалогического текста на структурно-смысловые части помогают осуществлять специфические речевые средства, называемые композиционными сигналами.

Структурно-смысловые части	Композиционные сигналы
Зачин	На прошлом уроке мы говорили о... Мы с вами уже говорили, что... Мы знаем, что... Вы уже знаете, что... Сегодня на уроке мы повторим... Прежде чем начать новую тему, вспомним... Повторим тему... Прослушаем начало объяснения и сформулируем тему урока... Запишем название темы урока и определим последовательность действий...
Средняя часть	Начинаем рассуждать так... Самое главное в нашей проблеме — это... Именем существительным называется... Определение звучит так... Первая часть проблемы может быть сформулирована и записана так...

	Переходим к главному. Обратите внимание на то, что... Выделим подчеркиванием главную информацию. Повторяю ее... Обратите внимание на пример. Он подтверждает основной тезис о том, что...
Заключительная часть	Итак, мы повторили... Итак, мы с вами назвали... Подведем итог... Сделаем вывод... Следовательно...

Структуру педагогического дискурса составляют, как мы уже отмечали, особые единицы коммуникации: реплики, диалогические единства и диалогические блоки. Считая реплику минимальной единицей диалога, исследователи отмечают, *что педагогический диалог на этапе объяснения содержит различные типы реплик-стимулов* (инициативных реплик): сообщение информации, запрашивание информации, побуждение к действию. *Среди реплик-реакций* (реагирующих реплик) наиболее частотны реплики, подтверждающие или отрицающие сказанное, выражающие отношение к сообщаемой информации, запрашивающие дополнительную информацию, сообщающие запрашиваемую информацию. Многие из реплик получили название оценочных, поддерживающих, подхватывающих. Такие реплики нередки в структуре учебно-педагогического диалога на этапе объяснения нового материала. Но одни реплики относительно самостоятельны в смысловом и формальном отношениях, связь между ними только смысловая; другие реплики менее самостоятельны; третьи реплики выступают как единое языковое целое — диалогическое единство. Диалогическим единствам в структуре объяснительного диалога отводится особая роль, потому что именно они помогают решить различные коммуникативные задачи: побудить ученика(ков) к высказыванию; запросить информацию, помогающую осмыслить новый материал; потребовать уточнения, иллюстрации какого-либо положения и т. д.

Учитель в диалоге — коммуникативный лидер. Его коммуникативное намерение направляет развитие диалога, помогает отличить одно диалогическое единство от другого.

Границы диалогических единств в педагогическом диалоге определяются постановкой и разрешением одного конкретного коммуникативного намерения учителя, которое, в свою очередь, служит разрешению определенной коммуникативной задачи.

Специфической особенностью педагогического диалога на этапе объяснения является наличие в его структуре **развернутых монологических реплик учителя**. Эти реплики не входят в диалогические единства, поскольку реплики структурно и по смыслу независимы от соседних реплик. Приведем пример:

«Мы с вами вспомнили, ребята, что могут выражать глаголы в повелительном наклонении. А теперь нам необходимо уяснить, как они образуются. В решении этой задачи нам поможет таблица, которая перед вами на доске. Посмотрите внимательно... Попробуем рассуждать...» (Урок по теме «Образование глаголов повелительного наклонения».)

В данной развернутой монологической реплике фиксируется переход от одной подтемы урока к другой, кратко формулируется проблема, внимание детей концентрируется на таблице, которая поможет в разрешении проблемы (на начальном этапе организации наблюдений за языковым явлением).

Завершенность — важный текстовой признак. Он соотносится со структурно-смысловой целостностью диалогического текста по принципу соотношения частного (завершенности) к общему (структурно-смысловой целостности). Признак завершенности связан с названием текста — представленной в сжатом виде СКИ (содержательно-концептуальной информацией), которая в процессе развертывания текста распрямляется, линейно организуется, интегрируется и завершается в концовке текста. Следовательно, завершающая часть (концовка) учебно-педагогического диалога на этапе объяснения нового материала, как правило, по своему содержанию совпадает с названием, заголовком текста. Приведем пример:

Урок по теме «Буквы Е — И в корнях с чередованием».

Тема объяснительного диалога	Заключительная развернутая монологическая реплика учителя
«Условия выбора букв Е — И в корнях с чередованием».	— Вы посмотрите, ребята, как много корней! И если мы хорошо запомним правило, о котором сегодня говорили, ни в одном из них ошибки не допустим... А правило одно: -И- пишется во всех этих корнях только тогда, когда за корнем следует суффикс -А- ...

Таким образом, название темы в педагогическом диалоге на этапе объяснения обладает свойством ограничивать текст и наделять его завершенностью.

Важным свойством диалогического текста является признак **связности** его составляющих компонентов. В основе связности устного текста лежит коммуникативная преемственность, «сцепление» реплик и единств, что обусловлено непосредственной ориентацией говорящего на слушающего.

Чтобы добиться логической связности составляющих текста, учителю во время объяснительной речи нужно расположить предложения в такой последовательности, которая отражает логику развития мысли. В лингвистике выделяются *два основных типа связи: контактная связь и дистантная связь*. Так, для устной научно-учебной речи характерны разнообразные типы реплик-повторов, реплик-подхватов, реплик-восполнений. Связано это с тем, что **структурная неполнота реплик — грамматическая норма диалога**. Исследователи в качестве средства связи реплик в составе диалогических единств при контактной связи рассматривают *синтаксический параллелизм*. При этом синтаксический параллелизм строится на основе отражения в последующей реплике грамматических особенностей предшествующей реплики (морфологического оформления членов предложения, количества их, порядка расположения и т. п.). Дублируется часто не только синтаксическая сторона конструкции, но и ее словесный состав, т. е. синтаксический параллелизм соединяется с лексическим повтором. На основе лексико-синтаксического параллелизма строится прием «цитирования» одним участником диалога высказывания дру-

гого собеседника, прием «возращения» и т. д. Связность компонентов педагогического дискурса обеспечивают и те средства, которые можно встретить в тексте любого типа: синонимы, личные и указательные местоимения, союзы, модальные частицы и т. д. Дистантная связь обнаруживается в структурной и смысловой целостности текста и языковыми средствами выражена не явно.

Педагогический диалог в ситуации объяснения нового материала характеризуется **интонационным единством**. Для педагогического диалога характерно сочетание интеллектуальных и волюнтаривных интоном, так как цель высказывания — не только сообщить информацию, но и побудить ученика/учеников к активному ее восприятию (осмыслению). В процессе речевого общения учителя и учащихся, в том числе в учебно-речевой ситуации, возможно употребление интоном всех семантических групп (интеллектуальных, волюнтаривных, эмотивных, изобразительных). Выразительность речи учителя, как правило, проявляется в умении замедлять темп речи, выделять голосом наиболее значимые (стержневые) слова, говорить тише, проявлять «заинтересованность, стремление удивить и вызвать любопытство» (Т. А. Ладыженская). Заинтересованный тон общения (интерес к теме урока, к ученикам, к процессу преподавания) порождает интерес учащихся к учебному предмету.

Из сказанного следует сделать вывод, что педагогический диалог на этапе объяснения нового учебного материала — это особый педагогический жанр, который по своей логической форме всегда является рассуждением, цепью умозаключений. Учитель в диалоге выполняет роль коммуникативного лидера: он начинает учебно-речевое общение, создает соответствующие условия для коллективной работы (поиска решения учебной проблемы), развивает процесс общения, управляет им — руководит процессом совместного решения дидактической задачи урока в определенной учебной ситуации.

• Педагогическая задача

Прочитайте начало «Памятки учителю» (разработана Т. И. Востриковой). Разработайте свой вариант продолжения этой памятки, опираясь на материалы раздела.

Памятка учителю

1. Помните, что научение — это путь от неизвестного к известному. Умейте связать новый материал, вводимый на уроке, с ранее изученным.

2. Заранее продумайте структуру диалога: подумайте, какими будут зачин, центральная часть, концовка.

3. Грамотно формулируйте проблему (учебно-познавательную задачу), требующую разрешения на этапе объяснения.

4. Четко, лаконично, недвусмысленно формулируйте вопросы учащимся. Не подсказывайте формулировкой вопроса содержание ответа, но продумайте систему речевых подсказок.

5.3. Педагогический диалог в ситуации фронтального опроса

На этапе фронтального опроса решается задача проверки знаний, умений и навыков учащихся. Для решения этой задачи учитель вступает во взаимодействие с классом в форме педагогического диалога. Следовательно, фронтальный опрос (этап урока) можно рассматривать как учебно-речевую ситуацию общения, имеющую смысловые компоненты:

- постановка задачи и определение темы опроса;
- запрос информации;
- сообщение информации;
- оценка полученной информации;
- подведение итога работы.

Как организуется педагогический диалог в данной ситуации? В чем заключается роль учителя в диалоге? Какими умениями должен владеть преподаватель, чтобы педагогический диалог состоялся? Чтобы ответить на эти вопросы, проанализируем фрагмент урока русского языка (магнитофонная запись урока).

Текст диалога	Комментарий речевого поведения учителя
<p>П.: Повторяем тему «Сложноподчиненные предложения». Приготовились отвечать на вопросы.</p> <p>Скажите, на какие группы по значению и структуре делаются сложноподчиненные предложения! К.!</p>	<p>Учитель <i>сообщает</i> учащимся задачу и тему опроса.</p> <p><i>Обращается</i> с вопросом к ученику.</p>

У₁: На три группы.

П.: Назови эти группы.

У₁: Сложноподчиненные предложения с придаточными определительными. Это первая группа. Вторая... с придаточными изъяснительными. Третья... с придаточными обстоятельственными.

П.: Хорошо. Какую группу сложноподчиненных предложений мы сейчас изучаем? Д.!

У₂: Третью. Сложноподчиненные предложения с придаточными обстоятельственными.

П.: *Обстоятельственными. Перечислите виды придаточных обстоятельственных, уже изученных нами. Пожалуйста! (Обращается к ученику 2).*

У₂: *Придаточные места, времени, образа действия и причины.*

П.: *Верно. Посмотрите на таблицу и определите вид придаточного предложения. Слушаем Л.!*

У₃: Читает предложение (Когда умолк мотор, наступила тишина). Это предложение сложное, сложноподчиненное с придаточным обстоятельственным.

П.: Так...

У₃: Со значением времени.

П.: Докажи! (Обращается к классу) Слушают все!

У₃: Когда умолк мотор, наступила тишина... Наступила тишина когда? — Когда умолк мотор. Это придаточное времени... отвечает на вопрос: когда? указывает на время действия...

П.: Угу...

У₃: Относится ко всему главному.

П.: Все?

У₃ —

П.: Помогите, ребята. З!

У₄: Он еще союз не назвал.

П.: Как надо правильно сказать? П.!

У₅: Придаточное времени присоединяется к главному предложению с помощью подчинительного союза «когда».

П.: Правильно. Итак, мы повторили группы сложноподчиненных предложений, назвали виды придаточных обстоятельственных, уже изученных нами.

Требуется дополнения. Получает ответ ученика 1.

Оценивает ответ и вновь запрашивает информацию по теме. Обращается к ученику.

Повторяет реплику ученика, выражает согласие с ним. Побуждает класс к следующему ответу.

Оценивает ответ, предлагает задание.

В ходе анализа предложения учитель внимателен, он не просто слушает ученика, а управляет его ответом. Соглашается с ним.

Требуется доказательств.

Выражает одобрение.

Вопросом показывает отвечающему, что его ответ не завершен.

Обращается за помощью к классу.

Получает достаточно полный ответ.

Оценивает ответ и подводит итог урока.

Учитель руководит процессом совместного решения задачи урока, руководит учебным педагогическим диалогом в ситуации фронтального опроса учащихся. Он выступает ведущим партнером, начинает общение, развивает его, управляет им и завершает, подводя итог.

Диалог в ситуации фронтального опроса может содержать развернутые реплики, позволяющие учителю связать ответы учащихся в единое высказывание. Приведем примеры развернутых реплик:

— сообщение — вопрос — побуждение (*«Мы закончили изучение деепричастия, поэтому сегодняшний урок начнем с повторения. Итак, какая форма глагола называется деепричастием? С., отвечайте»*);

— побуждение — вопрос (*«Слушаем внимательно: вопрос всем. Какие части речи относятся к служебным?»*);

— оценка — вопрос — побуждение (*«Верно. Какое предложение называется вопросительным? Приводим примеры и объясняем»*);

— оценка — вопрос (*«Хорошо. Какие предлоги называются производными?»*);

— оценка — побуждение (*«Правильно. Итак, подведем итог...»*);

— оценка — сообщение — оценка (*«Верно. Итак, мы с вами повторили тему. На вопросы вы ответили правильно. Я вами довольна»*).

В речи ученика развернутая реплика включает в себя сообщение запрашиваемой информации — пример — объяснение примера или сообщение — пример в зависимости от поставленного вопроса. Приведем образец развернутой реплики ученика:

Ученик: *Слово, к которому относится определение, называется определяемым. Например, я живу в большом доме. В доме каком? — большом. Определяемое слово «в доме», потому что к нему относится определение «большом».*

Для ученика важно не только воспроизвести правило или определение, но и привести пример и объяснить его. Важно, чтобы ученики сами, без напоминания учителя, приводили и объясняли примеры.

Появление развернутых реплик в речи учителя в ситуации фронтального опроса обусловлено сложностью задачи проверки знаний, умений и навыков учащихся и данной ситуации. Учитель в этой ситуации синтезирует свой педагогический опыт и коммуникативные умения: поставить вопрос перед учащимися, настроить их на общение, сообщить задачу опроса, его тему, обратиться к ученику, побудить его к ответу, привлечь внимание класса, оценить полученный ответ, обобщить сказанное по теме опроса, дать общую оценку работы учащихся.

Еще Л. В. Щерба отмечал, что «язык живет и изменяется главным образом в диалоге», поэтому так важны для молодых педагогов умения и навыки ведения диалога в различных ситуациях урока.

• Педагогическая задача

Составьте фрагмент урока с использованием педагогического диалога, опираясь на материалы памятки.

Чтобы организовать педагогический диалог в ситуации фронтального опроса, учитель должен уметь:

1. Ставить задачу перед учащимися, формулировать тему опроса. Постановка задачи и темы опроса мобилизует внимание учащихся; подчеркивает важность предстоящей работы.

2. Запрашивать информацию по теме опроса, формулировать вопросы точно и конкретно, в строгой последовательности. Помнить, что запросить информацию можно не только с помощью вопросительных, но и побудительных высказываний.

3. Слушать ученика, «слышать» его ответ. Следить, чтобы ответ был правильный и по содержанию, и по оформлению. Если ученик формулирует правило, то он должен не только привести пример, но и объяснить его. Если ответ ученика недостаточно полный, обратиться с дополнительным, уточняющим вопросом. Следить не только за тем, что говорит ученик, но и слышать, как он говорит (громко, равнодушно, монотонно), учитывая при этом, что паузы в речи ученика могут передавать его состояние (волнение), отражать поиск нужного слова или свидетельствовать о слабых знаниях по предмету. Следить

за реакцией класса, поддерживать его внимание на протяжении всего диалога.

4. Реагировать на ответы, оценивать их, используя соответствующие выражения («Так», «Правильно», «Верно», «Молодец!» и т. п. или «Нет», «Неправильно», «Неверно» и т. п.). Помнить, что формальная оценка (не соответствующая содержанию ответа) недопустима в педагогическом диалоге.

5. Завершить диалог. Диалог, как правило, завершается выводами по теме и/или общей обоснованной оценкой работы учащихся.

Глава 6

Требования к устным развернутым ответам учащихся

? Подумаем. Поразмышляем

К каким ответам вы прибегали чаще всего в школьной практике — односложным, кратким или развернутым? С чем это было связано?

Что, на ваш взгляд, является важнейшими признаками устного развернутого ответа?

Вспомните, какие требования предъявляли учителя к вашим развернутым ответам на уроках? Какие ответы оценивались высокими баллами?

6.1. Устный развернутый ученический ответ как текст

Устный развернутый ответ — это текст учебно-научного подстиля со свойственной ему конкретной целеустановкой, композиционно-структурным построением и определенным речевым оформлением, в котором проявляются стилевые черты учебно-научного текста.

Основная **цель** ученических ответов — сообщение информации, пользуясь которой они учатся ее анализировать, рассуждать, объяснять, доказывать свою точку зрения. Дидактическая направленность текстов такого рода отражается в том, как материал отобран, систематизирован, в какой последовательности расположен, как оформлен в языковом отношении.

Подчеркнутая логичность устных ученических ответов проявляется в их **композиции**. Для них, как правило, характерно небольшое **вступление**, **основная часть**, где раскрывается теоретическое положение, приводятся примеры, иллюстрирующие теорию, и объяснение этих примеров¹, и **концовка**, в которой подводятся итоги².

¹Элементы основной части могут быть скомпонованы по-разному по аналогии с основной частью объяснительной речи учителя. См. об этом в разделе IV, глава 2.

²Концовка в устном развернутом ответе может отсутствовать, так как и без нее он представляет собой законченное высказывание.

Строгая **логичность** выражения мысли, **доказательность** обеспечивается **последовательностью изложения материала** (вступление — теоретическая часть — иллюстративно-объяснительная часть — концовка) и использованием грамматических средств, связывающих предложения и отдельные части устного развернутого ответа. Наиболее распространенными являются следующие лексико-синтаксические скрепы:

а) «*приведу (приведем) пример*», «*так, например*», «*например*», «*к примеру*», «*обратимся к ...примеру*», «*возьмем такие примеры*» — связывают теоретические и иллюстративные части;

б) «*в этом слове (предложении, примере)...*» — связывают иллюстративную и объяснительную части¹;

в) «*итак*», «*таким образом*», «*значит*», «*следовательно*», «*подведем итоги*» — связывают объяснительную часть и заключение;

г) «*во-первых*», «*во-вторых*», «*наконец*» — помогают последовательно выразить мысль;

д) «*еще...*», «*помимо того...*», «*кроме этого...*», «*поэтому...*», «*потому что...*» — наречия, предлоги и союзы со значением присоединения, добавления, пояснения являются средством межфразовой связи.

Все эти скрепы обеспечивают прочные смысловые связи, в первую очередь, между частями ученического ответа.

Для устного развернутого ответа характерна **точность** высказывания (в первую очередь мы имеем в виду терминологическую точность).

Так как в устных ответах излагаются основы наук, то естественным является употребление в высказываниях большого количества терминов и терминологических выражений. Отсюда следует, что, стремясь к точности изложения, школьники должны правильно употреблять терминологию предмета, понимать значение каждого употребленного ими термина (например, различать разделительный и смягчающий мягкий знак, звук и букву, «сомнительные» и произносимые согласные и т. д.).

¹ Слова «здесь» и «тут» не могут рассматриваться в качестве языковых средств связи, так как лишены точности и конкретности.

• Педагогическая задача

Можно ли назвать данный ответ развернутым? Почему? Какова отличительная особенность этого ученического ответа?

Допустим, мы не знаем, как пишется слово «трясина» — то ли с буквой Е, то ли с буквой Я. Эта гласная находится не под ударением, поэтому в ней можно ошибиться. Это безударная гласная в корне, которую можно проверить. Я расскажу, как это можно сделать.

Чтобы не ошибиться в написании безударных гласных в корне слова, нужно подобрать такое проверочное слово, чтобы эта гласная оказалась под ударением.

В примере, который я привел, мы будем писать в корне слова букву Я. Это нам подсказывает проверочное однокоренное слово «тряска». Еще один пример: «молодой». В корне этого слова мы напишем две буквы О. Проверим их так: «молод», «молоденький».

Применяя это правило, мы будем меньше ошибаться в написании гласных в корнях слов. Надо только всегда помнить, что в проверочном слове именно эта гласная, в которой мы сомневаемся, должна быть под ударением, а не какая-то другая.

6.2. Требования к устному развернутому ответу

Из перечисленных выше признаков устного развернутого ответа как текста и вытекают требования, предъявляемые к высказываниям школьников на уроке. Учитель, внимательно слушающий ответ ученика, должен быть готовым к полному, **мотивированному** (когда дается не только отрицательное мотивирование, но и положительное) анализу услышанного.

Остановимся на основных требованиях, предъявляемых к устному развернутому ответу.

Структурно ответ должен быть полным, что обеспечивается наличием в ответе необходимых частей: вступления, основной части, включающей в себя изложение основ наук, примеров, их объяснения и концовки.

Начало и концовка ответа (если она есть) должны соответствовать теме высказывания.

Во вступительной части может быть:

— обозначена тема ответа (*«В древнегреческих мифах отразились религиозные верования наших далеких предков. Так что религии Древней Греции более трех с половиной тысяч лет»*);

— сформулировано коммуникативное намерение говорящего (*«Я расскажу о том, как определять спряжение глаголов»*);

— предопределено дальнейшее содержание и построение речи (*«Об атмосферных осадках можно рассказать много; я расскажу лишь о причинах возникновения осадков, об измерении их количества и об условиях, от которых это количество зависит»*).

В заключительной части:

— подводятся итоги, обобщается сказанное (*«...Итак, чтобы привести дробь к общему знаменателю, нужно выполнить в строгой последовательности те три операции, о которых я рассказывал»*);

— повторяется самая важная с точки зрения говорящего информация (*«...Таким образом, именно по неопределенной форме мы определяем правописание безударных личных окончаний глаголов»*);

— выражается отношение к предмету речи (*«...Перед нашими глазами прошла жизнь великого певца вольности, и как пророчески звучат его строки: “И долго буду тем любезен я народу, что чувства добрые я лирой пробуждал”»*).

Теоретический материал необходимо раскрывать полно. Теория раскрыта полно, если освещены все вопросы, сформулированные в предложенной теме ответа. Например: *«Чтобы не ошибиться в написании согласных в корне слова, следует так изменить это слово или подобрать к нему родственное слово, чтобы после согласной, в написании которой мы сомневаемся, шла гласная»*.

Теория должна быть изложена правильно. Правильным мы считаем изложение теории в строгом соответствии с данными науки и со значением употребляемых терминов. Например: *«Разделительный -Ь- пишется после приставок, оканчивающихся на согласную, перед буквами Е, Ё, Ю, Я, а разделительный -Ь- — в корне слова перед буквами Е, Ё, Ю, Я, И»*.

Иллюстративная часть должна быть представлена полно и правильно. Примеры считаются правильными, если они приводятся в соответствии с темой устного ответа и теоретической час-

ти. (Допустим, правило о правописании безударных гласных в корне слова подтверждается примерами: «*колосья*», «*деревья*»; если же это правило проиллюстрировано примерами: «*дубы*», «*лист*», то они неправильные). Примеров должно быть достаточное количество, для того чтобы проиллюстрировать каждое теоретическое положение. Предположим, ученик рассказывает о видах глаголов, но приводит пример глагола лишь одного вида. В этом случае одного примера явно недостаточно.

Примеры должны быть объяснены полно и правильно в соответствии с теоретическими положениями. Примеры считаются объясненными полностью, если учащийся указывает все условия, обуславливающие написание орфограммы (речь идет об ответе по русскому языку), если объясняются все приведенные примеры, делаются выводы, касающиеся объяснительной части ответа. Пример полного объяснения теории: *«В слове “соловьи” корень -солов-. В нем пишется разделительный -Ь- после согласной -В- перед гласной И-. В слове «объяснение» корень -ЯСН-, а приставка -ОБ-, она оканчивается на согласную. После нее пишу разделительный -Ь- перед буквой -Я-».*

К правильному мы относим такое объяснение примеров, которое соответствует как теме ответа, так и выдвинутому теоретическому положению. Так, объясняя написание непроносимых согласных в корне слова, ученик привел в качестве примера слово «*поздний*»: *«В проверочном слове «опоздать» отчетливо слышится -Д-. Значит, и в корне слова «поздний» будет написана буква -Д-. Теперь мы знаем, как написать слово «поздний».*

Объяснение нельзя признать полным и правильным, если анализ конкретного примера подменен указаниями общего характера: «*Буря сломала осину*». «*Осину*» — это дополнение, потому что это слово отвечает на вопрос косвенного падежа (какого именно?)... Или «... в слове “летчик” суффикс —ЧИК- вносит новое значение (какое именно?) ...».

Объяснительная часть ученических ответов довольно часто бывает перегружена лишней информацией, не имеющей отношения к теории: объясняя правописание безударных гласных в корне слова, проверяемых ударением, ученик говорит: «*Он (что*

будет делать?) будет косить. В этом слове безударная гласная -О- ...». В этом объяснении совершенно неоправданно задан к глаголу вопрос, который никоим образом не помогает объяснить правописание гласной в корне слова «косить».

Ответ должен быть последовательным и связным, что диктует использование разнообразных языковых средств, помогающих разъяснить, растолковать материал, изложить его по частям. Например: *«Сложносочиненными предложениями называются такие предложения, в которых, во-первых, простые предложения равноправны по смыслу, независимы друг от друга, и, во-вторых, они связаны сочинительными союзами: А, И, НО, ДА и другими».*

Интонационный рисунок речи должен соответствовать коммуникативно-речевой ситуации общения. Тональность речи учеников должна быть убедительной; необходимо стремиться избегать монотона; говорить следует в таком темпе и настолько громко, чтобы все было понятно, чтобы классу легко и комфортно было воспринимать ответ; не следует забывать о логическом ударении на особо важных словах, а также о паузах; избегать длинных неоправданных пауз, так как они мешают восприятию речи, и в важных фрагментах ответа делать паузы, дающие возможность осмыслить сказанное.

6.3. Анализ устного развернутого ответа

Чтобы требования к ученическому ответу запоминались школьниками, необходимо, чтобы они как можно чаще звучали на уроке. Поэтому мы считаем очень важной такую работу, которая связана с анализом ученических ответов. Причем, оценку услышанному дают сами ученики. Предварительно учитель настраивает школьников на активное слушание: «Ребята! Вы должны очень внимательно слушать, чтобы заметить все достоинства и недостатки ответа. Вам необходимо оценить ответ своего товарища, и оценка ваша должна быть справедливой, а для этого говорящему нужно обязательно указать на его ошибки и похвалить за удачные моменты ответа.

С этой целью можно предложить учащимся следующее: «Достаньте черновой блокнот, разделите страничку пополам. В левой половине вы будете записывать очень кратко (отдель-

ные опорные слова, словосочетания), что вам понравилось в ответе (назовем эту страничку так: «Что такое хорошо...»), а в правой — его недостатки («Что такое плохо...»). Эти записи вы будете делать, слушая ответ; они помогут вам объяснить товарищу, за что вы ставите ему ту или иную отметку. Помните, как важно, оценивая труд другого человека, не обидеть его: поэтому в первую очередь похвалите за удачу, замечания же старайтесь делать в тактичной форме.

Анализ ученического ответа полезно начинать с самоанализа.

1. Слово предоставляется говорившему. Учитель обращается к нему с вопросом: понравился ли тебе твой ответ? Какие ошибки, неточности ты заметил в своем ответе («Что бы я поставил себе сам»).

2. Анализ ответа школьниками («Я бы поставил за ответ..., потому что...»).

3. Заключительное слово учителя (оценка работы выступавшего ученика и класса). Выставление оценок. За наиболее удачный и полный анализ ответа можно выставить оценку в журнал.

Обсуждение ученического ответа можно проводить иначе: каждому ряду предварительно дается задание: 1 ряд — охарактеризуйте ответ с точки зрения его строения; 2 ряд — охарактеризуйте ответ с точки зрения последовательности изложения материала и связности; 3 ряд — оцените полноту и правильное изложение материала, а также интонационное оформление ответа (темп, громкость, основной тон).

• Педагогические задачи

1. Представьте себе, что вы проводите урок русского языка. Послушайте ответы учеников и мотивированно оцените их. Произнесите монолог, обращаясь к воображаемому ученику.

Ответ на тему «Правописание -Ь- после шипящих в разных частях речи»:

...Мягкий знак пишется, например, в существительных III склонения. А еще в именах прилагательных... «Пахучь», «скрипучь». В глаголах тоже пишется мягкий знак... В неопределенной форме... Во втором лице... Например, «бежишь». Больше я не помню.

Мягкий знак не пишется в существительных II склонения (нож, шалаш). Да, еще он пишется в некоторых глаголах, которые обозначают приказание. Еще в каких-то частях речи он пишется, но я забыл. Все.

2. Попробуйте составить для пятиклассников памятку «Как готовиться к устному развернутому ответу». Постарайтесь, чтобы она была понятной для школьников и отражала последовательность этапов их работы.

Глава 7

Обобщающая речь учителя на этапе подведения итогов урока

7.1. Подведение итогов как структурный компонент урока

Ситуацией педагогического общения, завершающей урок, обычно является *подведение итогов* урока.

Этот в целом непродолжительный, но весьма важный момент урока никогда не должен выпадать из поля зрения педагогов. Завершая работу, учитель обычно спрашивает учащихся о том, чему они научились на уроке, что узнали нового по сравнению с тем, что им было известно ранее, какие трудности в усвоении материала они встретили и т. п.

Кроме этих, ставших традиционными, вопросов, учитель обращает внимание класса на особенности работы над учебным материалом в домашних условиях, называет фамилии учеников, которые стали успешнее работать на его уроках, дает в тактичной форме советы тем, кому необходимо изменить свое отношение к учебе в лучшую сторону, и т. п.

Учитель, организующий речевое общение с учащимися на разных этапах урока, в том числе, на этапе подведения итогов урока, должен стимулировать и активизировать их познавательную деятельность.

В дидактике выделяется ряд условий, способствующих проявлению творческой активности школьников:

— наличие у учащихся действенных мотивов, заставляющих их быть активными, применять изученное, действовать, искать;

— свободное **владение** учащимися ранее **изученным материалом**, а также определенными логическими и техническими умениями (умение сравнивать, умение выделять главное, умение доказывать, опровергать и т. п.);

— **отсутствие робости**, скованности, страха перед возможными неудачами (А. М. Сохор).

Учебно-речевая ситуация с задачей обобщения реализуется на этапе подведения итогов урока.

Обобщение, которое является компонентом каждого урока, представляет логическую, мыслительную операцию, благодаря которой учитель должен подвести итоги урока.

Уточнение темы урока, знание программных требований позволяет определить и сформулировать дидактические задачи каждого урока и соответственно содержание того момента, который принято называть подведением итогов урока.

Подтвердим сказанное примером из пособия Т. А. Ладыженской и Л. М. Зельмановой «Практическая риторика».

Урок русского языка в 5 классе.

Тема: «Корень и окончание».

Дидактическая задача: активизировать знания учащихся о том, какие слова называются однокоренными; как выделяют корень и окончание; познакомить с вариантами однокоренных слов.

УРС: подведение итогов урока.

Учитель: *Итак, ребята, мы с вами вспомнили, что однокоренные слова — это слова с одним и тем же общим по значению корнем; что корень — ядро слова.*

Мы вместе уточнили:

— во-первых, корень не всегда одинаковая по звучанию часть слова, например, в словах **друг, дружески** он произносится не одинаково: **друг — друж-**;

— во-вторых, что окончание выделяется при изменении слова, окончания могут иметь только те слова, которые изменяются;

— и в-третьих, корень и окончание — такие части слова, которые всегда что-то обозначают. Таким образом, мы с вами вспомнили, какие слова называются однокоренными, как выделяются корень и окончание.

Я довольна, что вы многое помните из ранее изученного. И в то же время сумели открыть для себя новое, интересное.

Следует отметить, что подведение итогов урока включает не только **обобщение** того, что узнали и чему научились дети на уроке, но и оценку деятельности всего класса, отдельных учеников.

7.2. Обобщение как речевой жанр

Обобщающая речь учителя — самостоятельный жанр. Он относится к педагогическим речевым жанрам, так как используется в профессиональной деятельности, имеет определенную коммуникативную цель, задачи, особую сферу общения.

Раскроем специфику этого жанра.

Коммуникативная целеустановка обобщающей речи учителя формируется в начале учебно-речевой ситуации подведения итогов урока. Коммуникативное намерение учителя — проанализировать, обобщить, сделать выводы, оценить деятельность учащихся на уроке.

Коммуникативная целеустановка тесно связана с предметом коммуникации — подвести итоги урока русского языка.

В качестве адресата выступают учащиеся класса, в котором проводится урок.

В роли адресанта могут выступать учитель/ученик (монолог).

Социальные отношения и фоновые знания коммуникантов определяют выбор стиля общения.

Обобщающая речь учителя состоит из следующих компонентов:

1. **Обращенный запрос обобщающей информации.**

Ребята, с какой частью речи мы познакомились на уроке и что нам стало известно о ней?

2. **Обобщенное изложение полученной информации (учитель/ учащиеся).**

Правильно, ребята! Следовательно, местоимения не называют предметы, а только указывают на них, на их признак или количество. Местоимение изменяется по родам, падежам, а некоторые по числам. В предложении местоимения могут выполнять функцию подлежащего, определения, уточнения.

3. **Оценка деятельности учащихся на уроке.**

Ребята, вы хорошо работали на уроке! Особенно вы помогли мне во время объяснения нового материала. Все отвечавшие получают следующие оценки...

Чтобы подготовить обобщение в ситуации подведения итогов урока, нужно уметь:

- формулировать дидактическую цель урока;
- запрашивать обобщающую информацию;
- корректировать деятельность учащихся;
- строить обобщающие монологические высказывания (обобщать имеющуюся информацию);
- оценить высказывания учащихся, так как оценка призвана формировать в ребенке такие качества, как уверенность в себе, самоуважение, уважение к педагогу.

7.3. Специфика языковых средств, используемых в обобщающей речи учителя

Решение коммуникативной задачи на этапе подведения итогов урока регламентируют языковые средства обобщенности.

Рассмотрим их.

Отличительной особенностью речи на этапе подведения итогов урока является употребление вводно-союзных компонентов со значением обобщения, заключения сказанного. Их можно условно разделить на три группы. Первую группу составляют слова и сочетания: *словом, одним словом, в общем, вообще*; во вторую группу входят *наконец, в конце концов*; в третью — *итак, таким образом*.

Вводные слова *в общем, вообще* выражают отношения вывода, заключения, отношения частных сообщений к общей последовательности мыслей:

Учитель: *В общем*, ребята, я довольна сегодняшней работой на уроке!

Учитель: Ирина получает за ответ «5», Сергей — «4», Наталья — «5», *одним словом*, — молодцы!

Вводные слова *словом, одним словом* употребляются для обозначения логической связи мыслей при кратком обобщении, подведении итогов сказанного.

Вводно-союзные компоненты *словом, одним словом, в общем, вообще* как средства связи представляют собой вводные слова, употребляемые в роли союзов для выражения обобщения изложенной ранее ситуации.

Вводно-союзные компоненты *наконец, в конце концов* могут выполнять функции заключительного союза при перечисле-

нии. Но более значимым является их употребление в функции союза со значением обобщения ранее сказанного. С помощью этих компонентов вводится заключительная мысль при изложении временной последовательности действий, фактов, явлений и т. д.

Учитель: И, наконец, завершить сегодняшний урок мне бы хотелось словами А. А. Реформатского: «По совокупности признаков своего грамматического и общезыкового поведения местоимения выделяются в особый класс слов — заместителей, которые...»

Вводно-союзные компоненты этой группы обозначают отношение высказанной мысли к предшествующему сообщению, усиливая выразительность высказывания.

Вводное слово *итак* в словарях толкуется как союз, который начинает собой предложение, содержащее вывод из предыдущего. Но у него есть и самостоятельное лексическое значение, близкое к значению сочетания *таким образом*, — обобщение ранее сказанного, подведение итога, вывод. Однако между ними есть некоторое различие: *таким образом* не только указывает на вывод, но и напоминает о ранее сказанном и тем самым подводит к выводу, а *итак* имеет значение вывода с оттенком следствия.

Учитель: *Таким образом*, ваши сочинения могут быть или юмористическими, т. е. в жанре научно-популярной статьи или веселого рассказа, сказки. Успехов вам в работе!

Учитель: *Итак*, ребята, что нового вы узнали о местоимении?

Отметим также, что обобщающее слово учителя на этапе подведения итогов урока предполагает использование глаголов совместного действия: *рассмотрим, познакомимся, перечислим...*

Учитель: *Итак*, ребята, какие же способы проверки безударных гласных мы *вспомнили!*

Поскольку имеющиеся в языке средства обозначения предмета и существующие между ними отношения предполагают возможность выбора, употребление местоимения — это один из способов перехода от одного типа номинации к другому.

Лексическое значение и особенности изменения местоимений зависят от соотношения их с другими частями речи — существительными, прилагательными и числительными. В связи с этим соотношением выделяем:

1) местоимения-существительные (обобщенно-предметные): я, ты, мы, вы, он, они, себя, кто-то, кто-нибудь и др. Они обобщенно указывают на лицо или прямой объект:

Учитель: Итак, я обобщаю, а далее попрошу *кого-нибудь* повторить и сделать вывод...

2) местоимения-прилагательные (обобщенно-качественные); мой, твой, свой, наш, ваш, какой, который, этот, иной и др. Обобщенно указывают на признак, как прилагательные.

Учитель: *Наша* работа на сегодня завершена ...

3) местоимения-числительные (обобщенно-количественные): сколько, столько. Указывают на неопределенное количество:

Учитель: Итак, мы сегодня *столько* раз повторили правило...

В обобщающей речи учителя частотность употребления местоимения «все» или «всё» велика и означает вообще совокупность, не допускающую исключений:

Учитель: ...*Все*, работа на уроке закончена!

...*Домой* задаю *все* повторить ...

...*Все*, что нам стало известно на сегодняшнем уроке, я надеюсь, пригодится и в вашей жизни ...

...*Все* сегодня работали на уроке отлично!

...Кажется ... *все*... повторили.

Оценивая деятельность учащихся на уроке, учитель использует в своей обобщающей речи наречия оценочного характера: хорошо, продуктивно, слабо и др.

Учитель: ...Сегодня, мои дорогие, вы *замечательно* поработали! Ваши оценки...

...*Медленно, медленно* работали сегодня!

...*Хорошо!* Давайте обобщим сказанное ...

...Как *легко* сегодня работалось на уроке!

Перечисленные языковые средства помогают учителю в организации обобщающей речи на этапе подведения итогов урока.

7.4. Виды и типы обобщающей речи

Виды обобщающей речи учителя на этапе подведения итога урока зависят от степени сложности материала (теория, практика или их комбинации), от возможностей класса, от смены ролей говорящий—слушающий: монолог, диалог или диалогизированный монолог.

Монолог учителя на данном этапе урока может быть эффективным, если он является стройным с логической точки зрения, доказательным, ибо в этом случае помогает связать материал в единое целое, способствует пониманию учащимися изученного явления.

Учитель: *Итак, ребята, речь у нас сегодня шла на уроке о написании букв З — С на конце приставок. Мы с вами выяснили, от чего зависит, чем определяется выбор согласных З — С на конце приставок, какие фонетические закономерности необходимо при этом учитывать.*

Мы разгадали секрет написания букв З — С на конце приставок: перед звонкими согласными пишется З, а перед глухими — С.

Ваши примеры убедили меня в том, что вы поняли тему урока. Я довольна вами! Урок закончен. До свидания.

Монолог учащегося — это речевое произведение, основанное на умении самостоятельно сделать выводы, выделить родственные явления, произвести отбор, сделать сравнение по одному и ряду признаков и т. п.

Ученик: *Определением называется второстепенный член предложения, отвечающий на вопросы: какой? который? чей? В роли определения в предложении могут выступать имена прилагательные, числительные, местоимения и другие части речи.*

Итак, сделать вывод на уроке может и учитель. Но если он сделает это вместе с обучаемыми, то у последних создается, по словам Н. Ф. Талызиной, иллюзия самостоятельности.

Одним из важных качеств педагога является умение направлять ход мыслей учащихся по правильному пути, не ограничивая при этом инициативу школьников. Таким образом, обобщение на этапе подведения итогов урока может протекать в *форме диалога.*

Именно диалог выступает, как правило, в качестве средства установления межличностного и группового контакта, средства воздействия и влияния друг на друга.

Учебный диалог целесообразно рассматривать в виде отдельных реплик, представляющих собой диалогическое единство, наиболее крупные структурно-семантические единицы диалогической речи, состоящие из двух или более предложений-реплик.

Диалогические единства, составляющие учебный диалог, имеют свои особенности, заключающиеся в необходимости учителя проверить часть знаний, уже полученную учеником в учебном процессе.

Учитель: *Ребята, а сейчас ответим на вопросы по теме «Повествовательное предложение». Итак, как называется предложение, в котором о чем-либо сообщается? Таня!*

Ученица: *Предложение, в котором о чем-либо сообщается, называется повествовательным.*

Учитель: *Приведи пример.*

Ученица: *Мы идем в школу.*

Учитель: *Хорошо. Как произносится повествовательное предложение? Катя!*

Ученица: *Интонация должна быть спокойная. К концу предложения голос понижается. Например: Начинается урок русского языка.*

Учитель: *Молодец, Катя! И последний вопрос. Какой знак ставится в конце повествовательного предложения? Олег!*

Ученик: *В конце повествовательного предложения ставится точка.*

Учитель: *Да, на письме в конце предложения ставится точка. Молодцы, ребята! Вы хорошо поняли тему урока.*

Подводя итоги урока, учитель выделяет главное в изучаемой теме, отмечает трудности, обозначает перспективу, конкретизирует, какими знаниями овладели школьники, как работал весь класс и отдельные ученики, оценивает работу учащихся, за которыми проводилось наблюдение в течение всего урока, т. е. учитель выбирает *тип обобщающей речи*.

Типы обобщающей речи учителя на этапе подведения итогов урока зависят от *общей дидактической структуры урока*, ко-

торая является общим предписанием, общим алгоритмом организации уроков и имеет *дидактическую цель* — усвоить понятие, отработать умения и навыки его применения. Эта цель сложная, она достигается путем решения трех основных дидактических задач:

- актуализации прежних знаний, умений и навыков;
- формирования новых понятий и способов действия;
- применения (с целью формирования умений и навыков).

Учебно-познавательный процесс — процесс воспроизведения прежних и усвоения новых знаний. Психологи утверждают, что процесс усвоения всегда начинается с *восприятия и осознания* факта, явления, события, правила. Затем логические операции сравнения, сопоставления, аналогии, объяснения приводят к *пониманию и осмыслению* сущности нового знания. Обобщение отдельных свойств, признаков, черт дает возможность *систематизации* изученного.

Каждая из обозначенных дидактических задач предлагает свой тип обобщающей речи.

Типы обобщающей речи на этапе подведения итогов урока



Подведем итоги.

1. Обобщающая речь — это особое речевое произведение, которое следует рассматривать как монологическое или диалогическое высказывание обобщающего типа.

2. Так как в процессе подведения итогов урока создается текст обобщающего типа, то обобщающая речь представляет самостоятельный педагогический речевой жанр, который имеет определенную коммуникативную цель (подвести итог урока, обобщить, оценить деятельность учащихся), адресата (учащиеся) и адресанта высказывания.

3. Для результативного решения коммуникативной задачи, лежащей в основе обобщающей речи, необходимо уметь:

- определять соответствие затраченного на обобщение времени дидактической задаче;
- определять основания для обобщения;
- использовать элементы конкретизации в конструируемом тексте обобщающей речи.

• Педагогическая задача

Проанализируйте обобщающую речь учителя по приведенному ниже плану.

1. Особенности учебно-речевой ситуации подведения итогов урока:

- временные рамки данного этапа урока;
- основание для обобщения (практическая значимость урока; дисциплинарный аспект деятельности учащихся на уроке и др.);

— планирование обобщения.

2. Вид обобщающей речи учителя в учебно-речевой ситуации подведения итогов урока.

3. Структурно-смысловые компоненты обобщающей речи.

4. Обобщающие языковые средства, используемые в тексте.

5. Тип речи учителя.

Образец для анализа

Русский язык. 5 класс.

Тема: «Служебные слова».

Дидактическая задача: формирование новых понятий.

Учитель: *Итак, ребята, сегодня у нас была довольно трудная тема. Давайте обобщим все наши знания, полученные на уроке, и сделаем выводы. Вопрос ко всем: Скажите, пожалуйста, какие слова называются служебными и почему? Не слышала сегодня еще ответа Лены М. Лена, слушаем тебя!* (Ответ ученицы.)

Учитель: *Так, очень хорошо. Ответ полный, четкий, с использованием примеров. Молодец, Лена! Нужно отвечать только немного поувереннее. Лена нам кратко сообщила все основные моменты урока. Итак запишем домашнее задание.* (Учащиеся записывают).

Учитель: *Вы, ребята, сегодня хорошо работали, но особо хочу отметить Марину, Сергея, Илью. Они получают «5». Спасибо всем за урок. До свидания.*

Приложение

Основы техники речи.

Четыре урока голосо-речевого тренинга

Известно, что любое искусство начинается с освоения определенной азбуки, и только искусство устной словесности является как бы само по себе. Но за настоящим мастерством, изяществом, легкостью искусства живого слова скрыт труд, затраченный на его достижение. Формирование творческой привычки, или тренинг всех элементов внутренней и внешней техники речи наиболее плодотворно могут быть осуществлены на игровой основе.

Насилие — плохое средство для творчества. Необходимо избегать всего того, что идет наперекор природе, логике, здравому смыслу. Это лишь вызовет нарочитость, наигрыш и фальшь. Устойчивое дыхание, физический тонус, верная осанка, ясность и выразительность звукового потока позволяют донести до слушателя все нюансы движения мысли и чувства. В жизни мы говорим то, что нужно, что хочется сказать ради какой-то цели, необходимости, ради «подлинного, продуктивного и целесообразного словесного действия» (Станиславский).

Творческий метод, известный как «система Станиславского», имеет большое значение для искусства и науки речевого поведения. Этот метод помогает развить внутренние элементы психотехники: воображение, внимание, эмоциональную память; усовершенствовать аппарат воплощения: голос, интонацию, жесты, движения; и в единстве внутреннего и внешнего достичь действенности — основного показателя выразительной и убедительной речи.

Система помогает познать свою природу, сблечь творческие возможности, указывая пути, по которым следует направлять талант с наименьшей затратой сил и с большим успехом для дела. (Это полностью согласуется с утверждением Аристотеля из трактата «Риторика», что актерская способность может считаться более безыскусственной в том смысле, что она «есть дело природы».)

УРОК ПЕРВЫЙ

«УМ — ВЛАСТЕЛИН ЧУВСТВ, А ДЫХАНИЕ — ВЛАСТЕЛИН УМА»

Аристотель

Любому, кто задумывался о качестве своей речи, не должно показаться странным, что наш первый урок посвящен тренировке дыхания.

Кроме того, что «дыхание — властелин ума», оно является физиологической основой речи, обеспечивает звук энергией. Известная фраза Ламперти: «Школа пения есть школа дыхания», — может относиться и к постановке речевого голоса, хотя механизм речи отличается от механизма пения. Какими же качествами должно обладать фонационное, т. е. озвученное, дыхание? Помогут понять это звукоподражания и междометия. Непосредственные восклицания, являясь самыми короткими речевыми действиями, не требуют долгих раздумий, всегда окрашены эмоциями и служат своеобразной «дыхательной гимнастикой».

«Дышите глубже — вы взволнованы» — в этом афоризме мы находим намек на первое важнейшее качество: дыхание должно быть глубоким, т. е. осуществляться нижнереберными мышцами, мышцами брюшного пресса и диафрагмой.

УПРАЖНЕНИЯ

«СТОН»

Представьте себе, что вы наслаждаетесь отдыхом на берегу моря. Шум волн, ласковое солнце... Закройте глаза, чтобы ничто не отвлекало вас, расслабьтесь и потяните звук:

МММММММ... МММММММ...

Голова медленно совершает круговые движения: мышцы шеи, лица, плеч свободны. Имитация стоны на сонорном звуке М позволяет не только снять мышечное напряжение (сохранив работу дыхательного аппарата при свободе фонационных

путей), но и найти свой речевой центр, или речевую середину, т.е. самый удобный, естественный тон звучания голоса. Приблизив ладони к лицу или положив их на затылок, почувствуем вибрацию — это работают головные резонаторы и особенно резонаторы носоглотки. Это второе качество фонационного дыхания: оно должно быть высоким, т.е. усилено головными резонаторами (акустической системой, увеличивающей и обогащающей звук).

«СЧЕТ»

Обоими плечами и звуком голоса, вместо «один», «два» и т.д., используя согласный М, «рисуем» по порядку цифры от одного до десяти. Позвоночник, как натянутая струна, держит тело, движения плечей совершаются легко и свободно, совпадая с движением голоса.

Добиться работы резонирующих полостей, ощущения объемности звука, усиления его звонкости помогут нам упражнения, использующие кроме М, и другие сонорные, т.е. обладающие небольшим эффектом резонирования, звуки: Н, Л, Р.

«ПОПРОШАЙКА»

Канючим: ннннну..

Отказываем: нннни...

Умоляем: ннннна...

Отвергаем: нннно...

Сонорные согласные можно сделать долгими, тянуть, петь их, как и гласные звуки.

«ГЛИНА»

Мнем старательно всеми пальцами одной руки воображаемую глину, помогая себе созвучиями:

ММННАЛЛИ — ММННУЛЛИ — ММННЭЛЛИ — ММННИЛЛИ — ММННОЛЛИ — ММННАЛЛИ...

В дальнейших упражнениях наряду с сонорными мы будем использовать следующий звукоряд гласных: АУЭИО.

«КОЛОКОЛ»

Движением всей руки «ударяем» в колокол и слушаем долгий отзвук, имитирующий колокольный гул:

МАМММММ – МУМММММ – МЭМММММ –
МИМММММ –МОМММММ...

«СЕТИ»

Вытягиваем из моря воображаемые сети с уловом, сонорными звуками и руками осуществляя это усилие:

На мели мы лениво налима ловили.

На мели мы ловили линия.

О любви не меня ли вы мило молили

И в туманы лимана манили меня.

К. Бальмонт

Темп произнесения этого текста можно менять, меняя предлагаемые условия. Например, зазубривший урок ученик на одном выдохе четко и монотонно выпаливает без единой паузы весь текст.

Обязательно используем во всех упражнениях, где требуется физическое действие, движение кистью руки. Речеручной рефлекс поможет не только овладеть частичным мышечным напряжением, координацией речи и движения, но и с помощью движений рук найти верный ритм, высоту, характер звучания. Связь речевой зоны и зоны, регулирующей движения кисти руки, в коре головного мозга настолько сильна, что малейший зажим кистей рук в момент публичного выступления приводит к зажиму речеобразующих органов. Не случайно, формируя речевые навыки детей, мы неизменно возвращаемся к играм, пришедшим к нам от наших бабушек: «Сорока-белобока кашу варила...», «Ладушки-ладушки...». Постараемся добиться в каждом упражнении точности и энергичности, свободы и выразительности, правды физического действия наших рук.

«ЗВОНОК»

Попробуйте, не отрывая пальца от звонка, одним длинным звуком позвонить приятелю в дверь: зззззззззззз...

Проявляя нетерпение, позвоним несколько раз более настойчиво: зззззз — зззззз — зззззз...

Подразним долго не открывающего нам дверь друга короткими, назойливыми звонками: зз — зз — зз — зз...

При выполнении упражнения мы могли заметить, как менялся в трех случаях тип выдыхания. В зависимости от характера действия — от плавного и спокойного к выходу с силой, а потом рывками. Так и в потоке речи постоянно происходит переключение этих трех основных типов выдыхания, создавая в эти моменты особые сложности для непоставленного голоса. Потренируем три типа выдыхания в различных ситуациях.

Фантазия с помощью мысленных представлений помогает перенести нас в исключительные обстоятельства, которых нет в действительности, и, забыв условность, наивно, без рассуждения воспринимать впечатления и жить ими. Ведь в видимой шуточности и легкомысленности игры присутствует ее собственная серьезность. Процесс игры только тогда достигает своей цели, когда участник погружается в нее полностью и, что называется, всерьез: когда игра его захватывает, овладевает им, растворяет в себе.

«ПЧЕЛА»

Издалека к нам приближается пчела: жжжжжжжжжжжж... (1-й тип выдыхания).

Начинает кружить у нас над головой: жжжжжж — жжжжжж — жжжжжж... (2-й тип выдыхания).

Отгоняем руками пчелу, норовящую сесть нам на нос: жж — жж — жж — жж... (3-й тип выдыхания).

Искренне и радостно существойте в своем вымысле, разнообразия звучание мгновенными импровизациями (выдумками «характера» пчелы, непредвиденными обстоятельствами, неожиданными событиями и т. д.).

! Придумайте аналогичные звукоподражательные этюды (фр. *etude* от лат. *studium* — «усердие, старание»; вид упражнения, задания).

Некоторые ситуации для дыхательных упражнений:

«На лыжах» (скользим по снегу: сссс...);

«Дрова» (пилим: зззз...);

«Воздушный шар» (надуваем: сссс...);

«Мотороллер» (заводим: рррр...) и т. п.

Обратим внимание, что особенно при 3-м типе выдыхания ярко проявляется третье важное качество: дыхание должно быть частым. Это означает автоматический частый рефлекторный добор воздуха (в отличие от певческого голоса, требующего длинного выдоха).

Навык переключения дыхания закрепим на упражнении с текстом.

«СТОН»

Напряжение с глотки снять
И свободно зазвучать,
Отыскав удобный тон,
Помогает тихий стон: ммммммм...
Раскрепощусь, начну стонать,
На стоне маму буду звать:
– Мамм-маммм, ммеду наммм. (1-й тип выдыхания)
От стона перейду к приказу.
И что ж, как будто по заказу,
Звук диафрагма сперла
И напрягаться не дала:
– Меду нам, мам! (3-й тип выдыхания)
Я упражнение повторю
И этот навык закреплю:
– Мам-маммм, ммеду наммм. (молю)
– Меду нам, мам! (требую)

З. В. Савкова

Тип выдыхания, как видим, меняется с изменением действенных задач: молю или требую. Так и характер речи, звучания всегда зависит от конкретной речевой ситуации и речевого намерения. Посмотрим, какие различные многообразные оттенки приобретет междометие «Ой» в зависимости от меняющихся действенных задач, которые мы обозначим глаголами.

«ОЙ»

Нафантазируйте мгновенно ситуацию, в которой бы вы «ойкнув» (для выразительности используйте многократное повторение этого междометия) могли:

удивиться, надсмеяться, испугаться, восхититься, задуматься, постыдить, пококетничать, поиронизировать, подзадорить, пожаловаться и т. п.

Междометие, как отголосок мгновенного состояния души, каждый раз создается заново и не имеет объективной жизни, свойственной слову. Оно уничтожается обращенной на него мыслью, как и чувство разрушается самонаблюдением. Эта живая и богатая часть речи выражает «движение человеческого духа» (Ломоносов) и означает в переводе с латинского «брошенное между полнозначными словами». Непосредственность и азарт — неперемennые условия выполнения подобных упражнений.

«АЙ ДА Я!»

Одна действенная задача разными исполнителями может выполняться по-разному с разными чувствами: радостью, удивлением, печалью, гордостью, умиротворением, насмешкой. Пусть все участвующие в разминке похвалятся с помощью словосочетания «Ай да я!» и каждый подтрунит над другим в ответ на это: «Ну и ну!» Легкие свободные восклицания раскрепощают мышцы фонационного аппарата, рожают верный звук.

! Придумайте этюд, в котором взаимоотношения людей (или животных, или предметов) выяснялись бы только с помощью междометий. Выполнив это задание вдвоем с партнером сначала письменно, перед каждой репликой припишите глагол, выражающий намерение говорящего. Разыграйте свои диалоги, активно и выразительно взаимодействуя со своим партнером. Используйте как можно более разнообразные междометия. Вот лишь некоторые из них:

А! У! Э! И! О! М! Ай! Эй! Ой! Но! Фи!

Эх! Ха! Эге! Ага! Угу! Ого! Увы! Эхе-хе! Ау!

Ну же! Ай, да ну! Вот те на! Ей-богу!

Брр! Тьфу! Тш-ш! Пли! Тпру! Ей-же-ей!

Алло! Стой! Bravo! Караул! Спасибо!

Бац! Хлоп! Ура! Цыц! Брысь! Батюшки!

Алле гоп! Ам-ам! Вот те раз! Вот это да!

Апчхи! Тра-ля-ля! Эх-ма! Зря! Ха-ха!	
Му-у! Мяу! Цып-цып-цып! Ква-ква! И т. д.	
Например, «ЭКЗАМЕН»:	
Тук-тук-тук...	– студент мнется у двери.
Да-да...	– экзаменатор приглашает.
Вот!	– здороваается.
Ну же!	– подбадривает.
Э-э-эх!	– решается (взять билет).
Кхе-кхе!...	– привлекает внимание.
М-м-м... значит... }	
Это... Воще... М-м-м... }	– запутывается.
Да ну?	– удивляется.
Вот!	– уверяет.
Браво! Ай-яй-яй!	– иронизирует, стыдит.
Охо-хо! Там-сям! }	
Трали-вали! }	– ищет выход.
Но-но-но!	– предостерегает.
Так!	– настаивает.
Ни бэ ни мэ!	– сожалеет.
Как же? А вы?..	– оправдывается.
Увы! Ни бум-бум!	– подводит итог.

ДИАЛОГ «ПОПАЛСЯ»

Эй!	– контролер окликает пассажира.
Караул!	– пассажир пугается, что у него нет билета.
Вишь!	– показывает удостоверение.
Нет, ну надо же!	– притворно удивляется, не находя билета.
Ну!	– требует.
Ой-ой-ой!	– сетует.
Однако!	– поторапливает.
Вот те на!	– увиливает от ответа.
Ой ли?	– не доверяет.
Полноте!	– спрашивает.
Как бы не так!	– требует заплатить штраф.
Что ж!	– признает вину.

Имейте в виду, что действенное развитие диалога предполагает наличие конфликта между общающимися сторонами, скрытого или явного. Задуманные реплики не просто произносятся, активно направляются на достижение своей речевой цели. Этим объясняется и различное качество дыхания и звучания, и многообразие интонационных оттенков и тембральных нюансов, позволяющее наблюдающим диалог без комментариев исполнителей верно угадать придуманную коллизию, ее исходное событие, развитие и результат. Используйте, например, такие ситуации для диалогов: «Врач и пациент», «Влюбленные», «Отцы и дети», «Опять двойка», «На птичьем дворе». Могут быть персонажи из мультфильмов: «Волк и заяц», «Кот Леопольд и мыши», «Винни Пух и Пятачок» и т. п.

В качестве тренинга полезно использовать стихотворные тренировочные тексты. Стихи как ритмически организованная речь хорошо запоминаются; вызывая положительную ритмическую эмоцию, ритмическое переживание, они приводят в действие весь организм человека, рождают свободное звучание. Они носят чисто тренировочный, утилитарный характер и называются мнемоническими, если задают установки на тренировку того или иного элемента внешней техники речи. Таким было приведенное выше упражнение «Стон». Словесные приказы, используемые в подобных упражнениях, включают игру, создают определенную психологическую готовность, располагают к выполнению обозначенной цели.

В стихах с междометиями можно ставить себе задачу подразнить, побаловаться. Поделив между несколькими обучающимися отдельные реплики, потренируем навык «действенной эстафеты», партнерства. Используйте для этого тексты, подобные этим:

«ПТИЧИЙ ДВОР»

Кур стерегу:

Ку-ка-ре-ку!

Снеслась в кустах:

Кудах-тах-тах!

Пугаю кур:

Мурр! Мурр!
 Завтра дождь с утра:
 Кря! Кря! Кря!
 Молока кому:
 Му-у! Му-у!

«ШУМ»

Жил –

Был

Шум.

Ел

Шум:

Хрум –

Хрум!

Ел суп:

Хлюп –

Хлюп!

Спал

Так:

Храп –

Храп!

Шел

Шум:

Бум –

Бум!

...

Э. Мошковская

«С БАЗАРА»

– Откуда идешь ты,
 Лягушка-квакушка?

– С базара домой,

Дорогая подружка!

– А что ты купила?

– Всего понемножку:

Купила КВАпусту,

КВАсоль

И КВАртошку.

Э. Мошковская

Работа над дыханием, тренировка энергетической системы голосообразования является первым этапом в овладении речевым голосом.

Слово — всегда есть действие, поступок, намерение достигнуть какой-либо цели. Эти задачи в дальнейшем мы будем обозначать глаголами. В игре с помощью звукоподражаний и междометий, используя речеручной рефлекс и стихотворные тексты, мы тренируем навык переключения дыхания. Фонационное дыхание должно быть глубоким, высоким и частым. Упражнения из первого урока могут быть дыхательной разминкой, т. е. предвзвартать любые занятия голосом и речью в дальнейшем.

УРОК ВТОРОЙ

«ЗВУК — ИСТЕЧЕНИЕ ИЗ УСТ, ВЫЗВАННОЕ РАЗМЫШЛЕНИЕМ»

Платон

Как бы ни было глубоко размышление, вызвавшее из наших уст звук, оно не достигнет своей цели и не обогатит слушающих, если этот самый звук будет сиплым, сдавленным, тусклым, хриплым, слабым, дрожащим и т. п. Голос — явление сложное, связанное со всем психофизическим аппаратом человека. Укреплению энергетической системы нашего голосоречевого аппарата был посвящен первый урок. Теперь обратим внимание на систему, в которой рождается звук — генераторную систему: гортань и связки. От разного способа смыкания голосовых связок зависят три вида атаки звука: мягкая, твердая, и придыхательная. Мягкая атака, при которой момент соприкосновения голосовых связок и прохождения воздушной струи совпадают, рождает естественный мягкий звук. В момент же публичного выступления зачастую, стремясь усилить свой голос, мы перенапрягаем связки и спокойный, благозвучный в обыденной жизни голос приобретает металлическое, резкое звучание. Говоря на твердой атаке, форсированном звуке, мы не только рискуем сорвать голос, но и вызвать негативное отношение к себе со стороны слушающих. При придыхательной атаке неозвученный, «дикий» воздух опережает звуки. Единственно фи-

зиологически правильной и комфортной для восприятия является мягкая атака.

УПРАЖНЕНИЯ

«КОЛЫБЕЛЬНАЯ»

Используя уже известный нам звукоряд гласных, укачиваем на руках малыша:

аа-аа-аа-а, уу-уу-уу-у, ээ... ии... оо...

Образ действия заставляет наш голос литься плавно и мягко, успокаивая, лаская своим звучанием.

Представим теперь, что малыш провинился, погрозим ему пальцем и отчитаем строго:

аа-аа-аа-а, уу-уу-уу-у, ээ... ии... оо...

Обратите внимание, что при изменившемся характере действия, а значит и звучания, гласные должны оставаться мягкими, получая дополнительную энергию от дыхания, а не от усилия перенапряженных связок.

! Придумайте различные по характеру действия, сопровождайте их произнесением гласных звуков. Например,

- считаем пальцы на руке: ааа, ууу, э... и... о...
- гладим котенка: аа, уу, э... и... о...
- дирижируем распевку для хора: аа-а-а-а! уу-у-у-у! э... и... о... и т. п.

«ГУДОК ПАРОВОЗА»

Распространенной ошибкой произнесения гласных является открытый звук. Собрать звук, добиться его глубокого, а не плоского (как при улыбке) образования, попробуем пропуская все звуки через гласный «у». При этом губы продолжают сохранять округлость звука «у», поможем им руками, сложенными в рупор:

уу – Ааа! уу – Ууу! уу – Ээ! уу – Иии! уу – Ооо!

Для посыла звука не тянем шею и весь корпус вперед, а «опираем» звук на мышцы брюшного пресса и диафрагму. Диафраг-

ма является центром нервных сплетений, нижней опорой звука, в ней как бы сосредоточена вся активность звучания, сконцентрировано волевое «хотение» добиться голосом поставленной цели.

«ДЕМОНИЧЕСКИЙ СМЕХ»

Представим себе, что мы — сказочная «нечистая сила». Наторив свои колдовские делишки, смеемся, торжествуя победу (используйте преимущественно низкие тона голоса):

А-а-а-а-а-а! У-у-у-у-у-у! Э... И... О...

Замечено, что смеемся мы всегда на опоре, диафрагма подбрасывает, как мячик, наши звуки вверх. Поставьте руки на пояс и они в момент звучания почувствуют мышечные толчки в районе так называемого «дыхательного пояса».

Ха-ха-ха!

Опора в смехе!

Вот смешно-то!

Вот потеха!

! Придумайте упражнения, действенные задачи которых заставили бы вас звучать на 3-м типе выдыхания, т. е. при наиболее активной работе диафрагмы.

Например, «Пульверизатор»: фс! фс! фс!

«Снежки» лепим и забрасываем вместе с гласными.

«ЭХО»

Далеко посылаем звук, ожидая получить в ответ эхо:

АУА! УУУ! ЭУЭ! ИУИ! ОУО!...

Звукоподражания в каждом упражнении повторяем много раз. Тренируя опору звука, помним о «коварности» гласных и необходимости при их активном произнесении сохранять мягкую атаку и собранность звука.

«РАЗБУДИ СОСЕДА»

Локтем будим рядом сидящего и задремавшего в неподходящий момент соседа:

Аай! Ууй! Ээй! Иий! Оой!...

«ДРОВА»

Размахиваясь при каждом ударе топором, разрубаем поленья:

Ах ты! Ух ты! Эх ты! Их ты! Ох ты!...

«ДРЕССИРОВЩИК»

Даем команду собаке на прыжок:

Алле гоп! Алле гоп! Алле гоп! ... Гоп-ля-ля! ...

Если голос не будет звучать на опоре, не будет обладать необходимой энергией и помыслом, значит мы «врем» и не выполняем точно поставленной действенной задачи. В последнем случае собака не послушается нас.

«МЯЧ»

Мы уже сравнивали подбрасываемый вверх воздушный поток с движением резинового мячика. «Поиграем» легким и озорным цветным мячом, ударяя его об пол рукой на каждом ударном слоге известных с детства стихов:

Мой веселый, звонкий мяч!

Ты куда пустился вскачь?

А теперь попробуем на каждом ударном слоге забросить мячи, как можно дальше вперед:

Желтый, красный, голубой,

Не угнаться за тобой!

Звук вместе с движением руки подскакивает сначала вверх, потом летит вперед.

Обратите внимание: дыхание наиболее активно, когда придуманные нами обстоятельства заставляют звучать наш голос ярко и отрывисто, как в музыке — стаккато, т. е. преимущественно на 3-м типе выдыхания. Таким образом, выбирая упражнения для тренировки опоры звука, используйте соответствующий образ действия. Хорошим тренингом могут быть всевозможные речевки, частушки, считалки.

«РЕЧЕВКА»

Раз, два,

Три, четыре!

Три, четыре —

выходи!

Пять, шесть —
 не зевай,
 дружно тренинг повторяй!
 Чтоб красиво изъясняться,
 надо нам тренироваться!
 Будем речью заниматься
 по утрам и вечерам,
 тем, кто тренинг не освоил,
 стыд и срам,
 стыд и срам!

«ШУТКА»

Представьте, что дрессировщик ведет разговор со своими верными друзьями — собаками. Ответы на его приказы звучат весело, ритмично, естественно и легко.

Дрессировщик — Приветствую, друзья!

Группа (хором) — Ав-ав!

Дрессировщик — Спокойнее.

Не напрягаться.

Всем по порядку рассчитаться!

Группа (по одному) — Ав-ав!

Ав-ав!

Ав-ав!..

Дрессировщик — Ну, что ж, у вас веселый нрав!

На месте — марш!

Эй, запевала!

Споем, как пели мы бывало!

Группа (поет на мотив любого марша) — Ав-ав! Ав-ав! Ав-ав!...

Дрессировщик — На месте стой! Раз-два!

Все поняли, как лаем
 опоры звука достигаем?

Навык закрепили прочно?

Группа (вместе) — Ав-ав!

Так точно!

З. В. Савкова

Прием «подлаивания» очень полезен в развитии опертого полетного звучания и поможет в выполнении следующих упражнений.

«СОЧИНЯЙКА»

Подбрасывая рукой воображаемый маленький мячик вверх три раза, ведущий задает ритм и рифму, на четвертый раз перекидывает мяч другому игроку, который отвечая мгновенно выдуманной им стихотворной строчкой, три ударных слога этой строчки подбрасывает с мячиком вверх, на последнем ударном слоге возвращает мячик ведущему:

- Ок, – ок, – ок, –ок!
- продол-жаем-наш-урок!
- ок...
- покатился колобок! ... т. д.
- ать, – ать, – ать, –ать!
- строчки надо сочинять!
- ать...
- мы пойдем сейчас гулять!... и т. д.
- ик, – ик, – ик, –ик!
- мы лепили снеговик!
- ик...
- солнце вышло – он поник! ... и т. д.
- он, – он, –он, он!
- в голове какой-то звон!
- ит, – ит, – ит, –ит!
- что-то голос не звучит!

Незатейливое стихоплетство не только заставит ловить заданные ритм и рифму, но и, включив вас в игру с воображаемым предметом (мячом), будет хорошим тренингом для голоса и четкости звучания согласных в конце слов.

«СЧИТАЛКИ»

Произносите считалки громко и четко, пользуясь ритмическим жестом:

- Солнце / спря- / талось / за гору,/
- Ветер – / в лес,/
- А мышка – / в нору, /
- Кто / остался / на / виду? /
- Убегай. /
- Искать / иду! /

* * *

Черепаша хвост поджала
И за зайцем побежала,
Оказалась впереди.
Кто не верит – выходи!

* * *

Я вошел в тенистый бор
И увидел мухомор,
Сыроежку,
Зеленушку,
Розоватую
Волнушку,
Боровик,
Моховик,
Ежевик,
И дождевик,
Два опенка,
Два сморчка,
Три масленка,
Два строчка,
Ну, а ты, шампиньон,
Выходи из круга вон!

Ю. Могутин

* * *

Раз, два, три, четыре, пять,
Вышел зайчик погулять,
Вдруг охотник выбегает..
Прямо в зайчика стреляет!
Пиф! Паф!
Ой-ой-ой!
Умирает зайчик мой!..

* * *

Белый шут и рыжий шут
Разговор такой ведут:

– Где купили вы, сеньор,
 – Этот красный помидор?
 – Вот невежливый вопрос!
 Это собственный мой нос!

С. Маршак

! Сочините сами шуточные считалки:

Захожу я на базар,

...

...

...

Отвечай мне поскорей,

Не задерживай людей!

! Продолжите считалку Незнайки:

Эне бэнэ рес!

Квинтер финтер жес!

Эне бэнэ ряба,

Квинтер финтер жаба...

Икете пикете цокото мэ!

Абель фабель доминэ

Ики пики грамматики...

Благозвучный голос всегда образован на мягкой атаке звука, гласные должны звучать собранно. Сила звука и полетность достигаются не за счет перенапряжения связок, а с помощью опоры голоса, активной, рефлекторной работы мышц брюшного пресса и диафрагмы, приема «подлаивания».

Прием коллективного сочинительства полезен для создания веселой творческой атмосферы. Он поможет включить воображение каждого и объединить всех в игру. Отвлекаясь от собственных голосовых недостатков, мы быстрее справляемся с ними, вырабатываем автоматические навыки верного рождения звука.

УРОК ТРЕТИЙ

**«...ЧУВСТВОВАТЬ НЕ ТОЛЬКО ФРАЗЫ, СЛОВА,
НО И КАЖДЫЙ СЛОГ, КАЖДУЮ ЕГО БУКВУ»**

К. С. Станиславский

Звуки, как мысли и слова, могут быть убедительны. Они окрашивают содержание отношением, подтекстом, наполняют внутреннюю жизнь. Как говорил К. Станиславский: «Изъяны дикции исправляются не в языке, а в воображении». Если говорящий не чувствует души звуков, он не почувствует и души слова, не ощутит и души фразы. «Звуком рисуешь видимое слово, звуком чувствуешь, страдаешь и восхищаешься» (В. Яхонтов).

Получив энергию с помощью глубокого дыхания, образовав звук в генераторной системе и усилив в резонаторной, превращаем звук голоса в звук речи с помощью артикуляторов.

Каждому известно, что артикуляция — это работа произносительных органов по образованию звуков речи, слогов и слов. Психологическое волнение, которое мы испытываем перед публичным выступлением, может «заморозить» наши артикуляторы, сделать нижнюю челюсть вялой, губы пассивными, а язык ватным. «Разогреем» их с помощью взрывных согласных: Б — П, Г — К, Д — Т.

УПРАЖНЕНИЯ

«МИШЕНЬ»

«Постреляйте» согласными: Б, П, Г, К, Д, Т в воображаемую мишень. Прицеливайтесь пальцем, как пистолетом, в цель, и посылайте звук до цели, не роняя его под себя.

«КНОПКИ»

«Вкручиваем» рукой и звуком кнопки, особенно четко озвучивая пучки согласных: ТЧКа, ТЧКу, ТЧКэ, ТЧКи, ТЧКо...

«ЖОНГЛЕР»

«Раскручиваем» на палочке, стоящей на ладони, воображаемое блюдце и, увеличивая скорость вращения, стараемся его удержать:

дабидабидуп—дабидабидуп—дабидабидуп...

«ТЕННИС»

Двое играющих за теннисным столом, озвучивают удары пучками согласных. Сохраняйте бодрый настрой, активную пластику и полетный, четкий звук.

Вышли мы на теннис-корт
 Речевой наш брат рекорд,
 При движеньи ног и рук
 Сохраним свободный звук:
 ПТКа — БДГа,
 ПТКу — БДГу
 ПТКэ — БДГэ,
 ПТКи — БДГи,
 ПТКо — БДГо...

«БАРАБАН»

Представьте, что играете на барабане. Воображаемые палочки легко отскакивают при каждом ударном слоге. Движения согласуются с дыханием и четкостью работы артикуляционных органов.

Пара-пара-пам, пара-пара-пам, пара-пара-пара-пара-пам...

Хорошо для артикуляционной разминки использовать стихотворные тексты с взрывными согласными:

Пара барабанов,
 Пара барабанов,
 Пара барабанов
 Била
 Бую.
 Пара барабанов,
 Пара барабанов,
 Пара барабанов
 Била
 Бой.

И. Сельвинский

«ТРУБОЧИСТ»

Приговаривая, «отмываем» трубочиста:
 Моем, моем трубочиста,

Чисто, чисто, чисто, чисто!
 Будет, будет трубочист
 Чист, чист, чист, чист!

К. Чуковский

«СКАЧКИ»

Держа в руках «поводья», скачем, имитируя цокот копыт:
 От то-по-та ко-пыт пыль по по-лю ле-тит!

При повторе каждый раз ускоряем темп «скачки», следя за четкостью «цокающих» согласных.

Цок-цок!

Цок-цок!

Цок-копытце!

Под копытцем
 Пыль клубится!

Тренировка пучков согласных необходима для того, чтобы артикуляционные органы хорошо справлялись с их озвучиванием в потоке речи. Их четкость зачастую бывает «размыта» гласными, недаром: «гласные — река, согласные — берега». Дикционная неряшливость является серьезной помехой для достижения действенности речи. Внятная, четкая речь, прежде всего, требование физиологического порядка, условие восприятия речи слушателем, аудиторией. Речь может состояться, если ее услышали, разобрали.

К сожалению, мы уже привыкаем к вялой, тусклой, скомканной, неряшливой речи. Привыкаем «разгадывать», «расшифровывать» то, что промямлили, пробормотали, варварски съели, оставив слова-уроды с отсутствующими звуками:

таать	— так с казать
бежал	— вз бежал
присталяете	— пред ставляете
роче гря	— кор оче говоря
сячески симулируем	— вся чески стимулируем и т. п.

Дикция, или четкость речи, страдает и из-за неточности артикуляционных установок, и из-за пассивности произносительного аппарата, но наиболее распространенной причиной «выброшенных» звуков является их разномошность. Неумение вовремя опереть дыханием более слабые звуки, «вытолкнуть»

их, дав им большую дыхательную энергию, приводит к фонематическому разрушению слоев. Особенной дыхательной силы, частого рефлекторного добора воздуха, близи дыхания требуют глухие согласные.

УПРАЖНЕНИЯ

«ПЕЧАТНАЯ МАШИНКА»

«Печатаем» согласные звуки: К! К! К!
Т! Т! Т!...

А теперь напечатайте все имеющиеся в тексте согласные, пропустив гласные:

Кукушка кукует: ку-ку, ку-ку. — К К Ш К К К Т К К К К

Проговорите текст, отпечатав на печатной машинке выделенные согласные:

Трактор всюду поспеваеТ, пашеТ, сеет, убирает.

Придумывая на ходу глаголы, выделяем с помощью «печатной машинки» последний звук: думаеТ! хохочеТ! играет! печатаеТ! и т. д.

«ВЫСКОРОГОВОРЮ»

Побалуйте, постарайтесь, похвастайтесь текстом:

Рассказать скороговорку

Тяжелей, чем влезть на горку:

«На дворе растет трава,

На траве лежат дрова» —

Обязательно не свяжешь,

Обязательно не скажешь!

«На дворе растут дрова,

На дровах лежит трава».

До чего же все занято,

До чего же непонятно!

Все четырнадцать ребят

Быстро не про-

быстро гово-

быстро не

проговорят.

Только я одна умею.
 Не сбиваюсь, не робею:
 «Жил колпак под колпаком,
 С колпачихой был знаком!»
 Рассказать скороговорку
 Тяжелей, чем влезть на горку.

М. Матусовский

Необходимо помнить, что согласные быстрее подвержены дикционному разрушению, но именно они являются информационным стержнем слова, выполняют смыслообразительную функцию. Однако важно не перестараться и не начать излишними мимическими усилиями и гримасами сопровождать их выговаривание. Как учила знаменитая певица П. Виардо, надо петь «концами губ», т. е. микродвижения, усилия, невидимые для глаз слушателя, аудитории, являются достаточными для безукоризненной чистоты звука.

Для развития артикуляционного аппарата и тренировки дикции хорошо использовать скороговорки. Эти народно-поэтические шутки намеренно построены на сочетании трудно произносимых вместе слов. Овладение скороговорением начните через медленную, преувеличенно четкую речь, оправдывая это подходящим образом действия.

«ДИКТАНТ»

Продиктуйте первоклассникам диктант. Используйте, например, такие скороговорки:

Ткет ткач ткани на платки Тане.

Бобр добр до бобрят.

У осы не усы, не усищи, а усики.

Осип охрип, Архип осип.

Арина грибы мариновала, Марина малину перебирала.

Для многократного повторения скороговорок полезно менять творческие задачи.

«РЕКЛАМА»

Разрекламируйте, заинтересуйте, ознакомьте, объявите, удивите:

Рододендроны из дендрария!

Либретто «Риголетто»!

Король Орел!

«РАПИРЫ»

Три удара рапирой сопровождайте решительным жестом и текстом:

Купи кипу пиК!

Последний звук беспощадно разит воображаемого противника, в звуке К звучит торжество победы.

«НА БАЗАРЕ»

С помощью текста скороговорки вам надо:

посплетничать, продать, созвать, внушить, поиронизировать, поспорить, подколоть, объявить, ошарашить, подкузьмить, намекнуть, заинтриговать и т. п.

Хороши в дорожку пирожки с горошком.

Улов у Поликарпа — три карася, три карпа.

Пришел Прокоп — кипел укроп, ушел Прокоп — кипит укроп. Как при Прокопе кипел укроп, так и без Прокопа кипит укроп.

У Фили пили — Филю же и побили.

Полчетверти четверика чечевицы без червоточины.

Вот топор, вот топориче, вот тут кнут, вот кнутовище.

С вишен галок поп пугая, в саду увидел попугая. Ты, поп, галок попугай, попугая не пугай.

Бык тупогуб, тупогубенький бычок, у быка бела губа была тупа.

Козел-мукомол кому муку молол, а кому не молол. От того, кому молол, получал ватрушки, от того, кому не молол, получал по макушке.

! Подберите себе скороговорочный рассказик из предложенных ниже с учетом индивидуальных недостатков голоса и речи. С помощью этих рассказов мы не только продолжаем тренировать дыхание, опору голоса, артикуляцию и дикцию, но и развиваем умение преодолевать многоударность, с помощью разнообразия интонаций выявлять логику, действовать словом, общаться, увлекая слушающих своими подтекстами и намеками. Нафантазируйте образ рассказчика, определите действенные задачи и исполните текст наизусть в придуманных обстоятельствах со своим отношением к происходящим событиям:

* * *

Маланья-болтунья болтала, что всех скороговорок не перескороговоришь, не перевыскороговоришь, что не скажешь: на дворе трава, на траве дрова — раз дрова, два дрова, три дрова, не вместит — двор дров — дрова выдворить. И не скажешь: тридцать три корабля лавировали, лавировали, да не вылавировали. Однако прыгают на языке скороговорки, как караси на сковородке. Значит Маланья-болтунья зря болтала, что всех скороговорок не перескороговоришь, не перевыскороговоришь.

* * *

Береги честь смолоду, а то была у Фрола — Фролу на Лавра наврала, пойдет к Лавру — Лавру на Фрола наврет, ведь язык без костей и от лжи не краснеет, без того красный. У злой Натальи все люди каналы, а еще говорит: «Не тот, товарищи, товарищу товарищ, кто при товарищах товарищу товарищ, а тот, товарищи, товарищу товарищ, кто без товарищей товарищу товарищ».

* * *

В четверг, четвертого числа в четыре с четвертью часа шли три попа, три Прокопия попа, три Прокопьевича. Шли, шли, вдруг перед ними река — широка, как Ока. А на том берегу стоит поп на копне, колпак на попе, копна под попом, поп под колпаком. Увидали попы, рты раскрыли попы, закричали попы, побежали попы. У страха глаза велики, пуганая ворона куста боится.

* * *

От топота копыт пыль по полю летит — едет баба из города, везет вестей с три короба: мол, съел молодец тридцать три пирога с пирогом, да все с творогом; мол, пришел Прокоп кипятить свой укроп; мол, супруги Пото играли в лото. От топота копыт пыль по полю летит. Кто переносит вести, тому бы на день плетей по двести.

* * *

Языком не расскажешь, так и пальцем не растычешь. Нечего руками рассуждать, коли бог ума не дал. Речь умом крас-

на. А если язык шепеляв, то и поговори скороговорочку за скороговорочкой: тридцать три корабля лавировали, лавировали да, и не вылавировали; у нас на дворе — подворье погода размокропогодилась; сшит колпак не по-колпаковски, вылит колокол не по-колоколовски, нужно колпак переколпаковать, перевыколпаковать, нужно колокол переколоколовать, перевыколоколовать, нужно все скороговорки перескороговорить, перевыскороговорить, и тогда так заговоришь, словно реченька зажурчишь.

* * *

В четверг, четвертого числа в четыре с четвертью часа два дровосека, два дровокола, два дроворуба говорили про Ларьку, про Варьку, про Ларину жену, что у них на дворе трава, на траве дрова: раз дрова, два дрова, три дрова, не вместит двор дров, дрова выдворить давно пора. А Варька с Ларькой все хихиканьки да хахаконьки, хихиконьки да хахаконьки, как детишки махоньки, и не собираются дрова со двора выдворять.

* * *

Как на горке, на пригорке стоят тридцать три Егорки. Стоят да на соседний двор поглядывают. А на дворе трава, на траве дрова, раз дрова, два дрова, три дрова... Не вместит двор дров — дрова выдворить. Бросились Егорки с горки дрова таскать. Где вместе возьмутся — толку добьются.

* * *

Тень, тень-потетень, выше города плетень. Слушайте, кому не лень, сказку небылицу про красную девицу Маланью-болтунью, что молоко болтала, выбалтывала, да не выболтала, а дала Ромаше сыворотку из-под простокваши. Но Ромаша себе на уме: ел не ел, а за столом посидел — по усам текло, да в рот не попало. Вот вам сказка, а нам бубликов связка.

Разогреваем артикуляционные органы на тренировке согласных звуков, их трудных сочетаний. Четкость дикции достижима при автоматической, рефлекторной, хорошо скоординированной работе артикуляции и дыхания, выравнивающим мощностю звуков. Скороговорочные рассказы позволяют осуществлять сразу комплекс технических и творческих задач: отработку элементов внешней техники речи, снятия многоударности, владение логической перспективой, интонационной выразительностью, разговорной интонацией, элементами общения.

Осваивая новые упражнения, необходимо постоянно возвращаться к старым, выбирать наиболее интересные для себя, объединять их в индивидуальную голосо-речевую разминку, в комплексе тренируя все элементы техники речи.

Звуковая четкость это еще и проблема речевого этикета; речевой этики. Уважение к собеседнику означает заботу говорящего о том, чтобы не создавать дискомфорта при восприятии речи, ведь речевая небрежность заставляет слушателя напряженно стараться расслышать. Говорить «с чувством, с толком, с расстановкой» требует от нас вежливость. Звуки отражают характер, самочувствие, энергетику говорящего, его позитивный, деятельный настрой, отношение к речевому событию и речевому партнеру, этический образ оратора.

УРОК ЧЕТВЕРТЫЙ

«УМЕТЬ ПРОСТО И КРАСИВО ГОВОРИТЬ — ЦЕЛАЯ НАУКА...»

К. С. Станиславский

Важнейшим паралингвистическим средством речевого взаимодействия является интонация. В живой речи как человек произнес часто превращается в то, что он сказал. На первое по важности место выходят тон, сила, темп, т. е. музыка за словами, страсть за этой музыкой.

Живое слово насыщено изнутри особой энергией. В разных обстоятельствах одно и то же звучит приветливо или сурово,

ласково или строго, насмешливо или виновато и т. п. Диапазон интонаций можно считать беспредельным. Всякое движение сердца имеет свой отголосок. Интонация в целом является произвольным ответом на речевую потребность. Она передает намерение и настроение говорящего, по повышению или понижению тона понимаем отношение к предмету разговора и к собеседнику, в красноречивой паузе читаем подтекст, в изменении тембровой окраски угадываем оттенки эмоционального состояния. Интонация открывает далекие перспективы смысла, она рождается как результат проявления конкретного намерения, задачи, речевого действия.

В переводе с латинского «интонация» означает «громко произносить», а если быть еще точнее этимологически, происходит от глагола «шуметь». Но, конечно, громкостью не исчерпывается это сложное понятие. Богатейшие возможности расширить смысловую емкость высказывания предоставляют такие составные интонации, как мелодика речи, темпо-ритм, тембр. Как заметил М. Чехов, если мы хотим понять смысл, то будем слушать слова, а если хотим понять суть, то — звук.

«Ни талант, ни глубина, ни оригинальность мысли, ни интерес содержания не искупают недостатка — монотонности...» — справедливость этих слов находит ежедневное подтверждение. Монотонная, бесцветная и неживая речь непонятна и утомительна. Русской речи присущи подвижность, пластичность и музыкальность. Мелодичная бедность нашей речи может быть преодолена со значительным расширением возможностей нашего диапазона (*dia pason* — с греческого «через все струны»), т. е. объема звуковых высот, доступных речевому голосу.

УПРАЖНЕНИЯ

«САМОЛЕТ»

Найдите звуком м-м-м-м-м свою речевую середину. Имитируя звук летящего самолета, «рисуйте» кистью руки и звучанием голоса движение самолета. Наиболее удобные звуки по высоте были взяты в среднем регистре: набирая высоту, переходите в головной регистр, проверьте максимально доступную

вашему голосу высоту, а теперь опускайтесь вниз, в грудной регистр. Меняйте траекторию полета, скорость движения, крутите ладонью пируэты и мертвые петли, требующие переключения трех типов выдыхания. Направляя все внимание на движение руки, проверьте качество звучания на разных высотах своего голоса. Заставьте работать одновременно все резонаторы: при звучании голоса на высоких тонах должен работать грудной резонатор, на низких — головной резонатор. Посадите самолет на «дно» голоса, взяв возможно низкий тон.

«ЛЕСТНИЦА»

Подвал,
И первый этаж,
И второй этаж, и третий этаж,
И четвертый этаж...
И десятый этаж,
Потолок!
И десятый,
И девятый,
И восьмой,
И седьмой...
И первый,
Подвал.

Обозначьте кистью руки «подвал» голоса. Весело и легко «прыгайте» по «этажам» своего голоса, распределяя постепенно, с небольшими интервалами сначала повышение голоса, затем — понижение. При этом помогайте рукой. Сохраняйте свободное звучание на наиболее трудных для голоса верхних и нижних «этажах», т. е. в головном и грудном регистрах.

«ГДЕ МАМА?»

— Мам, а мам!

Позовите маму три раза, меняя посыл звука. Представьте, что она находится в соседней комнате, на чердаке дома, в подвале. Старайтесь, чтобы звук долетел до нее. Не услышав ответа, позовите ее еще и еще раз. При изменении высоты звучания следите за качеством «коварного» гласного А, сохраняйте мягкую атаку.

«ТРАП»

Диапазон свой разовью
В прыжках на трап и на траву.
Три разных трапа предо мной,
Я звуку помогу рукой.

«Подлаивать» не забывать
И все три трапа можно взять.
Вот первый трап он невысок,
Все тело делает прыжок:

С ТРАВЫ НА ТРАП,
С ТРАПА НА ТРАВУ. («Прыжки» в грудном регистре)

Второй трап выше,
Ничего, сейчас возьмем мы и его:

С ТРАВЫ НА ТРАП,
С ТРАПА НА ТРАВУ. («Прыжки» со «дна» голоса в средний регистр)

Ого, а третий как высок!
Сейчас проверим потолок.
Нет, голос мой не подведет,
От «петуха» нас «лай» спасет:

С ТРАВЫ НА ТРАП,
С ТРАПА НА ТРАВУ. («Прыжки» со «дна» голоса в головной регистр)

Теперь уже без лишних слов
Подряд три трапа взять готов:

С ТРАВЫ НА ТРАП,
С ТРАПА НА ТРАВУ.. (Повторяем три «прыжка» подряд, сопровождая их движением кисти руки, беря нужную высоту).

З. В. Савкова

Именно по мелодическим рисункам, которые хранятся в нашей памяти, мы воспринимаем и понимаем общий смысл высказывания раньше, чем анализируем смысл текста. «Отнимите от точки ее финальное, завершающее понижение, и слушатель не поймет, что фраза окончена и продолжения не будет. Отнимите от вопросительного знака характерное для него звуковое «кваканье», и слушающий не поймет, что ему задают вопрос, на который ждут ответа. В этих интонациях есть какое-то

воздействие на слушающих, обязывающее их к чему-то: вопросительная фонетическая фигура — к ответу, восклицательная — к сочувствию и одобрению или протесту, две точки — к внимательному восприятию дальнейшей речи и т. д.» (К. С. Станиславский).

«ТОЧКА»

Мелодический рисунок повествовательного предложения в русской речи имеет восходяще-нисходящую линию звучания.

Распространенной ошибкой современных ораторов является неумение, развив в предложении или во фразе эту мелодическую схему, завершить интонационно мысль, положить голос на «дно», придав этим законченность своему высказыванию, «задирая» концы фраз, мы создаем впечатление неуверенности, сомнения, недоговоренности. Поучите друг друга следующим текстом, «рисую» одновременно рукой его восходяще-нисходящую конструкцию:

Чтоб выразить активно ТОЧКУ,
Ты, тренируясь, заодно,
Представь себе огромный камень,
Летающий в пропасть,
вниз,
на дно.

З. В. Савкова

«Модуляция голоса — самая прекрасная из всех прелестей красноречия. Это музыка речи» (Р. Гаррис). Тренируйте гибкость голоса, стремясь расширить границы его диапазона. Голос на верхних тонах не должен звучать визгливо или инфантильно, а на нижних — тяжело и напряженно. Помните, что «опертые» низкие тона голоса более благозвучны и дают больший простор для модуляций. Они придают речи покой, уверенность, убедительность.

Еще одним важным паралингвистическим средством выразительности речевого действия является язык движений и жестов. 80% информации человек получает благодаря зрению, и только 16% — благодаря слуху. От взгляда аудитории не ускользает ни одно движение, выдающее подчас нерешительность или самоуверенность, равнодушие или нервозность говорящего.

Бегающие глаза, сутулость, взмахивание руками, любой фальшивый жест может убить слово. Это связано с незнанием простых норм физического поведения перед аудиторией.

Использование речеручного рефлекса в выполнении упражнений не только помогает найти верный характер звучания, но и овладеть физической свободой, частичным мышечным напряжением, умением координировать речь и движение, естественностью, непринужденностью и выразительностью пластики нашего тела.

«СКАКАЛКА»

Соединим произнесение текста с активным физическим действием.

Прыгайте с воображаемой скакалкой и произносите стихи, легко и четко скандируя их по слогам в такт прыжкам. Меняйте темп прыжков и речи, добиваясь их полной синхронности:

Со скакалкой я скачу,
 Научиться я хочу
 Так владеть дыханьем, чтобы
 Звук держать оно могло бы,
 Глубоко, ритмично было
 И меня не подводило.
 Я скачу без передышки и не чувствую одышки,
 Голос звучен, летится ровно,
 И не прыгаю я словно.
 Раз-два! Раз-два? Раз-два! Раз!
 Можно прыгать целый час!

«ЗАРЯДКА»

Изящно, ловко, без напряжения сопровождайте текст соответствующими физическими движениями, тренируйте координацию речи и движения. Свобода дыхания обеспечивается сбрасыванием воздуха при выдохе вместе со звуками речи и рефлексорностью вдохов.

Чтобы голос был в порядке,
 Проведу сейчас зарядку,
 Влево-вправо поворот.
 А теперь наоборот.
 Приседаю, поднимаюсь.

Прогибаюсь, наклоняюсь,
Пол руками достаю,
Но свободно говорю!
А теперь прыжки на месте.
Прыгну хоть сто раз, хоть двести
И двумя ногами сразу,
И на левой, и на правой,
На одной и на другой –
Нет одышки никакой!

Л. Глотова

Походка, поза, движения, мимика, жесты являются выражением внутреннего состояния человека во время его речи. Они несут огромную силу воздействия и «говорят» порой ярче наших слов. Физическое поведение перед аудиторией должно быть свободным и естественным, лишенным нарочитости, вычурности или же скованности, зажатости. Слишком частые, однообразные, суетливые, резкие движения неприятны, передаются и раздражают. «Лучший жест тот, которого не замечают» (Дельсарт). Все окоязыковые средства воздействия только тогда усилят эффект произносимой речи, когда будут находиться в полном соответствии с ее содержанием и стилем, являясь совершенным внешним выражением внутренней жизни человека.

ВЫВОДЫ

Как музыкант постоянной тренировкой поддерживает подвижность пальцев, так и ежедневная зарядка способствует развитию эластичности и подвижности мышц речевого аппарата. Это необходимо, чтобы позднее получить право, забыв свою кропотливую подготовительную работу, отдаться свободно творческой интуиции, искусству речи, непременным условием которого является легкость. Систематическая тренировка укрепляет речевой аппарат, предохраняет его от срывов, подготавливает к творческому процессу. Добиться слаженной работы всех компонентов техники поможет лишь верное речевое действие, отточенное в игре.

С помощью игры творческие законы становятся нашей привычкой, подсознанием, природой. Игра — это всегда интерес, свобода, азарт, положительные эмоции, увлеченность. В игре «некогда бояться». Магическая сила «если бы» как рычага, переводящего из действительности в мир творчества, — необходимый прием в методике формирования многих риторических навыков.

Голосо-речевой тренинг дает каждому ощущение хозяина, своих собственных сил и возможностей. В жизни, по сравнению с игрой, человеческая активность может быть понижена. Игра как особая форма человеческих взаимоотношений, повышая интенсивность существования, требует предельной мобилизации сознания и интуиции, воспламенения «творческого чувства». Легкость игры не означает подлинного отсутствия усилий. Постановка игровой задачи при воспроизведении модели коммуникативного акта может быть нацелена на развитие смелости, настойчивости, инициативы, смекалки, организаторских способностей; игровое действие способствует развитию внимания, наблюдательности, памяти, воли. Игровые действия служат развитию мышления, воображения, творческих возможностей, навыка согласованного взаимодействия. Очарование игры состоит в непредсказуемости, в рискованной свободе выбора решения и удовольствии, приносимого испытанием и употреблением своей силы.

Список использованной литературы

Асмус В. Ф. Чтение как труд и творчество // Вопросы теории и истории эстетики. М., 1968.

Баршт К. А. «Каллиграфия» Ф. М. Достоевского // Новые аспекты в изучении Достоевского. Петрозаводск, 1994.

Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. М., 1986.

Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Эстетика словесного творчества. М., 1979.

Бахтин М. М. Философия поступка // Человек в мире слов. М., 1995.

Богин Г. И. Методологическое пособие по интерпретации художественного текста: для занимающихся иностранной филологией (linguistica.spb.ru).

Брудный А. А. Психологическая герменевтика. М., 1998.

Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий: варианты речевого поведения. М., 1993.

Выготский А. С. Мышление и речь. М., 2001.

Гальперин И. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981.

Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. М., 2004.

Десяева Н. Д., Лебедева Т. А., Ассуирова Л. В. Культура речи педагога. М., 2003.

Ермолаева Е. А. Психосемиотический анализ жестов как знаковых средств общения (в соотношении с языком). Психосемиотика познавательной деятельности и общения. М., 1984.

Жинкин Н. И. Психологические основы развития мышления и речи // РЯШ. 1985. № 1.

Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М., 1982.

Зарубина Н. Д. Текст: лингвистический и методический аспекты. М., 1981.

Ильин Е. Н. Путь к ученику. М., 1991.

Ипполитова Н. А., Князева О. Ю., Савова М. Р. Русский язык и культура речи: учебник. М., 2004.

- Клинберг Л.* Проблемы теории обучения. М., 1984.
- Кобелев Е. А.* Уроки литературы в старших классах. Киров, 1999.
- Коломинский Я. Л.* Психология общения. М., 1975.
- Ладыженская Т. А.* Живое слово. М., 1986.
- Ладыженская Т. А.* Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М., 1975.
- Ладыженская Т. А.* Устная речь как средство и предмет обучения. М., 1998.
- Леонтьев А. А.* Педагогическое общение. М.-Нальчик, 1996.
- Лурия А. Р.* Язык и сознание. М., 1979.
- Львов М. Р.* Основы теории речи. М., 2000.
- Львов М. Р.* Риторика. Культура речи. М., 2002.
- Львова Ю. Л.* Педагогические этюды. М., 1990.
- Майданова Л. М.* Речевая интенция и типология вторичных текстов // Человек — текст — культура. Екатеринбург, 1994.
- Михальская А. К.* Основы риторики: Мысль и слова. М., 1996.
- Михальская А. К.* Педагогическая риторика. Теория и история. М., 1998.
- Одинцов В. В.* Речевые формы популяризации. М., 1986.
- Рез З. Я.* Изучение лирических произведений в школе Л., 1968.
- Сохор А. М.* Объяснение в процессе обучения: элементы дидактической концепции. М., 1988.
- Шаталов В. Ф.* Эксперимент продолжается. М., 1989.
- Шендельс Е. И.* Внутренняя организация текста // Иностранные языки в школе. 1987. № 7.
- Шмелева Т. В.* Модель речевого жанра // Жанры речи. Саратов, 1997.
- Шмелева Т. В.* Речевой жанр: возможность описания // Русистика. Берлин, 1993.
- Щетинин М. П.* Объять необъятное. Записки педагога. М., 1986.

Оглавление

<i>Предисловие</i>	3
РАЗДЕЛ I	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ	8
<i>Глава 1</i>	
<i>Специфика педагогического общения</i>	8
1.1. Педагогическое общение, его функции	8
1.2. Информационно-коммуникативная функция общения	11
1.3. Регуляционно-коммуникативная (организаторская) функция общения	16
1.4. Воспитательно-коммуникативная функция общения	20
<i>Глава 2</i>	
<i>Виды общения: профессиональная обусловленность характеристики</i>	23
2.1. Невербальное (несловесное) общение	23
2.2. Специфика видов общения, выделяемых по разным основаниям	38
<i>Глава 3</i>	
<i>Профессионально-личностное взаимодействие учителя и ученика</i>	43
3.1. Профессионально-значимые качества учителя	43
3.2. Стили и приоритеты педагогического общения	46
<i>Глава 4</i>	
<i>Урок и учебно-речевая ситуация общения</i>	56
4.1. Речевая ситуация в педагогическом общении	56
4.2. Этапы урока и учебно-речевая ситуация	61
РАЗДЕЛ II	
РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ	71
<i>Глава 1</i>	
<i>Что и зачем нужно знать учителю о речевой деятельности</i>	71
1.1. Что такое речевая деятельность	71
1.2. Виды речевой деятельности. Этапы создания и восприятия текстов	74
1.3. Механизмы речи	78
1.4. Текст (высказывание) как единица общения	83
1.5. Речевые жанры	85
1.6. Категории текста	88
1.7. Стилистическая окраска текста	93

<i>Глава 2</i>	
<i>Педагогическое говорение</i>	108
2.1. Особенности педагогического говорения	108
2.2. Приемы подготовки устной речи	115
<i>Глава 3</i>	
<i>Письмо как продуктивный вид речевой деятельности</i>	118
3.1. Что такое письмо	118
3.2. Письмо и говорение	123
3.3. Письменные жанры речи учителя	129
<i>Глава 4</i>	
<i>Слышать. Слушать. Понимать</i>	132
4.1. Слушание как вид речевой деятельности	132
4.2. Функции слушания	138
4.3. Профессиональное педагогическое слушание	141
4.4. Виды профессионального педагогического слушания	144
4.5. Способы и приемы профессионального педагогического слушания	148
4.6. Условия эффективного педагогического слушания	156
<i>Глава 5</i>	
<i>Чтение в профессиональной деятельности учителя</i>	160
5.1. Чтение как вид речевой деятельности	160
5.2. Приемы смысловой обработки текста в процессе реализации различных видов чтения	165
5.3. Вторичные тексты	169
5.4. Когда, зачем и как читает учитель	174
5.5. Своеобразие чтения художественного текста	179
РАЗДЕЛ III	
КУЛЬТУРА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ	
<i>Глава 1</i>	
<i>Культура речи учителя</i>	195
1.1. Культура речи как культура речевой деятельности	195
1.2. Этические нормы	200
1.3. Коммуникативные нормы	206
1.4. Речевые и языковые нормы	214
<i>Глава 2</i>	
<i>Речевой поступок в педагогическом общении</i>	230
2.1. Что такое речевой поступок	230
2.2. Речевой поступок и речевой жанр	235

2.3. Виды речевых поступков	238
2.4. От речевого поступка учителя к речевому поступку ученика	243
<i>Глава 3</i>	
<i>Коммуникативно-речевая активность учителя</i>	247
3.1. Сущность понятия «коммуникативно-речевая активность». Виды и уровни коммуникативно-речевой активности.	247
3.2. Факторы, влияющие на проявление коммуникативно-речевой активности. Причины коммуникативно-речевой инактивности	251
<i>Глава 4</i>	
<i>Роль интонации в педагогическом общении</i>	255
4.1. Интонация, ее функции и основные элементы	255
4.2. Единицы интонации	266
4.3. Интонационные стили речи учителя	274
4.4. Индивидуальный стиль речи учителя	283
<i>Глава 5</i>	
<i>Учитель как коммуникативный лидер</i>	296
5.1. Что делает учителя коммуникативным лидером	296
5.2. Речевые приемы, используемые учителем для достижения различных коммуникативных намерений	301
РАЗДЕЛ IV	
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ	
ДЛЯ УЧИТЕЛЯ РЕЧЕВЫЕ ЖАНРЫ	
	311
<i>Глава 1</i>	
<i>Объяснительный монолог как педагогический</i> <i>речевой жанр</i>	311
1.1. Разновидности объяснительной речи учителя	311
1.2. Характеристика жанра объяснительного монолога	315
<i>Глава 2</i>	
<i>Сравнение в объяснительной речи учителя</i>	332
2.1. Сравнение как логическая операция	332
2.2. Объяснительная речь учителя сравнительного характера как текст	334
<i>Глава 3</i>	
<i>Приемы популяризации объяснительной речи учителя</i>	343
3.1. Структурные и функциональные особенности приемов популяризации	343

*Глава 4**Рецензия как профессиональный жанр**письменной речи учителя* 356

- 4.1. Общая характеристика и типология жанра педагогической рецензии 356
- 4.2. Педагогическая рецензия как оценочный жанр. Педагогическая рецензия и оценочное высказывание учителя 364

*Глава 5**Педагогический диалог в различных ситуациях урока* 370

- 5.1. Специфика учебно-педагогического диалога 370
- 5.2. Педагогический диалог в ситуации объяснения нового материала 377
- 5.3. Педагогический диалог в ситуации фронтального опроса 384

*Глава 6**Требования к устным развернутым ответам учащихся* 389

- 6.1. Устный развернутый ученический ответ как текст 389
- 6.2. Требования к устному развернутому ответу 391
- 6.3. Анализ устного развернутого ответа 394

*Глава 7**Обобщающая речь учителя на этапе подведения итогов урока* 397

- 7.1. Подведение итогов как структурный компонент урока 397
- 7.2. Обобщение как речевой жанр 399
- 7.3. Специфика языковых средств, используемых в обобщающей речи учителя 400
- 7.4. Виды и типы обобщающей речи 403

Приложение 408*Основы техники речи. Четыре урока голосо-речевого тренинга* 408*Список использованной литературы* 442