ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РИТОРИКА В ВОПРОСАХ И ОТВЕТАХ

Под редакцией Н. А. Ипполитовой

Учебное пособие

Москва

2011

Издательство Прометей

Коллектив авторов

Педагогическая риторика в вопросах и ответах. Учебное пособие

«Прометей»

2011

УДК 378(076.3):82
ББК 83.70я73

Коллектив авторов

Педагогическая риторика в вопросах и ответах. Учебное пособие / Коллектив авторов — «Прометей», 2011

ISBN 978-5-4263-0027-9

«…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 нормами 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. 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…»

УДК 378(076.3):82
ББК 83.70я73

ISBN 978-5-4263-0027-9

© Коллектив авторов, 2011
© Прометей, 2011

Содержание

Предисловие 8
Раздел I 10
Глава 1 10
Что такое педагогическое общение и каковы его функции? 10
Каковы условия успешной реализации информационно-коммуникативной функции общения? 11
Каковы особенности реализации регуляционно-коммуникативной функции общения? 12
Каково значение воспитательно-коммуникативной функции общения? 13
Глава 2 14
Каковы основные виды общения? 14
Что такое невербальное общение? 14
Какова роль выбора пространственного расположения коммуникантов для достижения эффективности общения? 15
Что включает в себя понятие «интонация»? 15
С какой целью в устной речи используется логическое ударение и паузирование? 16
Какова типология жестов, используемых в общении? 17
Что означает термин «мимика»? 19
Какова специфика видов общения, выделяемых по разным основаниям? 20
Глава 3 22
Каковы профессионально значимые качества учителя? 22
Что включает в себя понятие «коммуникативная компетентность» учителя? 22
Что понимают под стилями и приоритетами педагогического общения? 23
Каковы приемы создания атмосферы доверительного общения на уроке? 24
Глава 4 26
Каковы основные компоненты структуры речевой ситуации? 26
Что такое социальные роли коммуникантов и чем они характеризуются? 26
Что такое коммуникативная стратегия педагогического общения? 27
Каково содержание понятия «учебно-речевая ситуация»? 28
Раздел II 29
Глава 1 29
Что такое речевая деятельность? 29
В каких формах и видах реализуется речевая деятельность? 30
Каковы этапы речевой деятельности? 31

Каковы механизмы речевой деятельности? 33
Что такое текст? Какова роль текста как единицы общения? 34
Что такое речевые жанры? 36
Какие категории текста отражают его нацеленность на общение? 37
Каков смысл понятий «стиль языка» и «стиль речи»? Как эти явления взаимосвязаны? 39
Как формируются в речи функциональные стили? Какие функциональные стили существуют? 39
В чем особенности разговорного стиля речи? 40
Каковы особенности научного стиля? 41
Конец ознакомительного фрагмента. 42

Н. А. Ипполитова
Педагогическая риторика в вопросах и ответах

Авторы:

З. С. Смелкова, доктор педагогических наук, профессор – разд. I (1, 2, 3, 4);

Н. А. Ипполитова, доктор педагогических наук, профессор – разд. II (гл. 1), разд. II (гл. 5) (совместно с Л. С. Якушиной);

Т. А. Ладыженская, доктор педагогических наук, профессор – разд. II (гл. 2);

Е. Л. Ерохина, кандидат педагогических наук, доцент – разд. II (гл. 3), разд. IV (гл. 4);

Л. Е. Тумина, доктор педагогических наук, профессор – 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, доктор педагогических наук, профессор – разд. III (гл. 4), разд. IV (гл. 3);

Л. В. Салькова, кандидат педагогических наук, доцент – разд. III (гл. 5), разд. IV (гл. 2, 6);

Л. В. Хаймович, кандидат педагогических наук, доцент – разд. IV (гл. 1);

Н. Г. Грудцына, доктор педагогических наук, профессор – разд. IV (гл. 5);

О. Г. Усанова, кандидат педагогических наук, доцент – разд. IV (гл. 7);

Л. С. Якушина, кандидат педагогических наук, профессор – разд. II (гл. 5) (совместно с Н. А. Ипполитовой).

© Авторский коллектив, 2011 © МПГУ, 2011
© Оформление. Издательство «Прометей», 2011

Предисловие

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 нормами 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.

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

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.

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.

Раздел I
Педагогическое общение

Глава 1
Специфика педагогического общения

Что такое педагогическое общение и каковы его функции?

Каково содержание понятия «педагогическое общение»? По определению А. А. Леонтьева, «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.

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 обусловливается 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), предложен-

ной психологом Б. Ф. Ломовым: **информационно-коммуникативная** (обмен информацией, ее восприятие), **регуляционно-коммуникативная** (организация совместной деятельности, коррекция способов взаимодействия), **воспитательно-коммуникативная** (эмоциональный контакт, сопереживание).

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 ориентирована 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.

Каковы условия успешной реализации информационно-коммуникативной функции общения?

Педагогическое общение в системе «учитель-ученик» осуществляется как бы по двум каналам. Это, во-первых, канал прямого межличностного контактирования (субъект-субъектное общение) и, во-вторых, тесно связанный с первым, но имеющий свою специфику канал общения через посредство учебного предмета (субъект-объект-субъект).

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.

Таким образом, значимость канала общения «через посредство учебного предмета» существенно возрастает и свободное владение «языком предмета» становится важнейшим условием педагогического общения.

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 сможет организовать соразмышления, сотворчество, а его партнер сможет сменить роль ученика на роль соавтора, предопределяет результативность обучения.

Какими формами научного познания следует овладевать молодому учителю в первую очередь? Минимум предметных знаний определяется учебной программой, максимум – индивидуальными способностями и отношением человека к делу.

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.

Во-вторых, развитие гностических способностей – это овладение «технологией» профессионально-педагогического общения. Здесь 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 благо-

даря четкости и лаконичности теоретических определений, обеспечивается речевыми приемами совместной деятельности учителя и учащихся.

С другой стороны, адекватность речевых средств учебно-коммуникативной 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.

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.

Каковы особенности реализации регуляционно-коммуникативной функции общения?

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 предстоящего 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.

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.

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.

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.

Каково значение воспитательно-коммуникативной функции 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 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.

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.

Глава 2
Виды общения: профессиональная обусловленность характеристики

Каковы основные виды общения?

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.

Что такое невербальное общение?

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 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, непроизвольности знаков «языка телодвижений» человека, все исследователи говорят о его социальной и ситуативной обусловленности.

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

Какова роль выбора пространственного расположения коммуникантов для достижения эффективности общения?

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 дискомфорт в общении, 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).

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

Что включает в себя понятие «интонация»?

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.

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 экспрессию (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 является 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 какой целью в устной речи используется логическое ударение и паузирование?

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 вдохнуть, пополнить запас воз-

духа 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.

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

Пауза-ожидание коллективной подсказки: «Мы соразмышляем, 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.

Какова типология жестов, используемых в общении?

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.

Первым основанием для классификации жестов правомерно полагать их соотнесенность с речевыми (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.

Существует несколько классификаций жестов.

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)».

Кинесическая природа жестов **первой группы** (самовыражение) отличается наибольшей индивидуальностью и непроизвольностью.

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 психическое 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.

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 другие).

Вторая группа – жесты-регуляторы. 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 снизу вверх переходит в горизонтальное движение, указывая направление).

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

Субъективные – отражающие отношение говорящего к предмету речи через использование невербальных средств, выявляющих логико-структурную 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»).

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.

Что означает термин «мимика»?

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 сопереживанию помогают понять непроизвольные знаки мимики как отражение взаимосвязи мыслей и чувств человека, понять самые тонкие оттенки движений его души.

Для педагога одинаково значимы и выразительность мимики, и умение «читать по лицу».

Знаки сосредоточенности: взгляд фиксирован, мышцы лица напряжены, брови несколько сдвинуты к переносице. Взгляд внимательный, заинтересованный, нередко проявление поиска зрительного контакта, когда 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.

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:

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

2) 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).

Какова специфика видов общения, выделяемых по разным основаниям?

Общение межличностное-групповое-массовое. Разновидности этого вида общения различаются по количеству участников общения. Соотношение «один к одному» принято определять как критерий межличностного общения; соотношение «один к нескольким» – как общение групповое (наиболее частое в практике педагогического общения); соотношение «один к многим» обозначает массовое общение.

Педагогическому общению категорически противопоказана безадресность и «условная адресность» речевого действия. Оно всегда конкретно и личностно 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 несомненно доминирует. 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 внимания и заинтересованности (или незаинтересованности) учеников, степени активности их восприятия и уровня понимания учебного материала.

Общение непосредственное – опосредованное. Прежде всего следует отметить ассиметричность 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. Технических «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 и от знания специфики различных видов общения.

Официальное – неофициальное общение. В основе их различения 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, целенаправлено 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.

Глава 3
Профессионально-личностное взаимодействие учителя и ученика

Каковы 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» наиболее сложна, поскольку слишком велика разница в социальном опыте, слишком дорога цена ошибок.

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.

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 умение обращаться не только к разуму ученика, но и к чувствам, а также способность 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.

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 деятельностью 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.

Что включает в себя понятие «коммуникативная компетентность» учителя?

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 коммуникативной компетентности:

– 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 компетентности – обязательное условие педагогического мастерства.

Что понимают под стилями и приоритетами педагогического общения?

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

1) особенности коммуникативных возможностей учителя;

2) сложившийся характер взаимоотношения педагога и воспитанников;

3) творческая индивидуальность педагога;

4) особенности ученического коллектива.

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

Попытаемся определить стили и приоритеты педагогического общения.

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.

Некоторые 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.

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 проявля-

ется в форме откровенного «заигрывания» с ними. В основе этого стиля «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 принцип 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.

Каковы приемы создания атмосферы доверительного общения на уроке?

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 соотношения 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, а также уверенно определены с учеником перспективы и объем предстоящей работы.

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.

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».

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.

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

Глава 4
Урок и учебно-речевая ситуация общения

Каковы основные компоненты структуры речевой ситуации?

Описание речевой ситуации дал еще Аристотель: «Речь слагается 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 учитель (адресант) – **предмет речи** (тема: раздел учебно-научного знания) – **слушающий** ученик (адресат)

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:

КТО – КОМУ → говорящий – слушающему → коммуниканты
ГДЕ – КОГДА → место – время → внешние обстоятельства
ПОЧЕМУ – ЗАЧЕМ → мотив – цель → 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 включены 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).

Что такое социальные роли коммуникантов и чем они характеризуются?

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 проконтролировать адекватность понимания информации, откорректировать свою речь, выбрать нужный способ воздействия. Один из практически необходимых навыков общения – умение легко переключаться с одной переменной роли на 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.

Что такое коммуникативная стратегия педагогического общения?

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, использовав 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), использовав 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 дидактиче-

ские цели (познавательные, воспитательные, развивающие), но и определить цель (и соответствующую коммуникативную тактику) каждой учебно-речевой ситуации.

Каково содержание понятия «учебно-речевая ситуация»?

Необходимо уточнить и разграничить содержание понятий «учебно-речевая ситуация» и «этап урока».

Этап урока – это 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.

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 (УРС).

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).

Раздел II
Речевая деятельность учителя

Глава 1
Что и зачем нужно знать учителю о речевой деятельности

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 коммуникативности/не-коммуникативности, 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, то есть 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 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 не столько на внешний, материальный 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.

В каких формах и видах реализуется речевая деятельность?

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 тестов (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 другие, получены данные о том, как (в самом общем виде) происходит процесс создания и восприятия текстов (высказываний).

Каковы этапы речевой деятельности?

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 рече-мыслительной 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 уровне, 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» 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 рече-мыслительные модели, позволяющие осознанно управлять процессом создания и восприятия речевых высказываний.

Каковы механизмы речевой деятельности?

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, которые Н. И. Жинкин, известный своими трудами 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 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.

Что такое текст? Какова роль текста как единицы 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 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 этими цитируется определение текста, данное И. Р. Гальпериным: «Текст – произведение рече-творческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовок) 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 высказываниям в пределах данной сферы общения и вне этого отношения оно реально не существует.

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 имеют 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.

Что такое речевые жанры?

В теории речевой деятельности учение о речевых жанрах развивается и становится все более значимым. Суть этого учения 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, специфике 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 пашу речь почти также, как ее организуют грамматические формы»; «формы языка и типические формы высказывания, то есть 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 типизированного 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.

Знание законов того или иного жанра поможет учителю овладеть профессиональной речью, нормами речевого поведения в процессе решения учебно-методических и воспитательных задач, что обеспечит результативность и эффективность его деятельности.

Какие категории текста отражают его нацеленность на общение?

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, то есть 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.

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, 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, притяжатель-

ных, указательных местоимений, местоименных наречий, сочинительных союзов и других средств.

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 путем 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».

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 исчерпанностью; 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 функци-

онального стиля, наличие сверхфразовых единств, объединенных разными <…> типами связи, наличие целенаправленности и прагматической установки» (И. Р. Гальперин).

Каков смысл понятий «стиль языка» и «стиль речи»? Как эти явления взаимосвязаны?

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 закрепленных 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**, то есть уже реализованные средства языка по законам его функционирования в соответствующих тем же сферам общения речевых разновидностях. Стили речи обычно называют **функциональными** (функция – назначение).

Как формируются в речи функциональные стили? Какие функциональные стили существуют?

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 стилевыми 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).

В чем особенности разговорного стиля речи? Где он используется?

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 обста-

новка 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.

Каковы особенности научного стиля? Какова сфера его использования?

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.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, купив полную легальную версию на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.