

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

**Казанский (Приволжский) федеральный университет
Институт психологии и образования**

В. Ф. Габдулхаков

**РИТОРИКА
ДЛЯ МАГИСТРОВ ПСИХОЛОГИИ И
ПЕДАГОГИКИ**

Методическое пособие

Казань, 2015

УДК 370.155
ББК 88.14
Т69

Координационный совет
по психолого-педагогическим
исследованиям РАО

Главный редактор
Д. И. Фельдштейн
Заместитель главного редактора
С. К. Бондырева

© **Габдулхаков В.Ф.**

Риторика для магистров психологии и педагогики: метод. пособие.
М.: Московский психолого-социальный ун-т (изд-во НПО «МОДЭК»);
Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2015.
110 с.

ISBN 5-89502-779-17 (МПСУ)
ISBN 5-89395-688-16 (НПО «МОДЭК»)

В книге раскрываются вопросы теории и практики педагогической риторики (по программам подготовки магистров психологии и педагогики). Адресована магистрам психологии и педагогики.

Казанский (Приволжский) федеральный университет
Усл. печ. л. 5,8. Уч.-изд. л. 6.0.
Тираж 1000 экз.

УДК 370.155
ББК 88.14

ISBN 5-89502-779-17 (МПСУ)
ISBN 5-89395-688-16 (НПО «МОДЭК»)

© ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
Российской академии образования (РАО), 2015

ВВЕДЕНИЕ

Риторика – одна из древнейших наук, в прошлом включала и грамматику, и поэтику. В античные времена риторика была, пожалуй, одной из самых главных, выражаясь современным языком, дисциплин. В России риторика была по-настоящему воспринята только в начале XIX века. А.С.Пушкин учил риторику в Царскосельском лицее по первым пособиям, изложенным преподавателями этого лицея на русском языке. Однако во второй половине XIX века эта наука стала ассоциироваться с празднословием и даже была запрещена царским указом, хотя именно в этот период общественная мысль России как никогда раньше вооружилась арсеналом самых мощных средств риторического воздействия в устной и письменной форме. После октябрьских событий 1917 г. риторика стала восприниматься руководителями народного просвещения как дворянская (или ещё хуже буржуазная) наука и тоже была решительно отвергнута (теперь уже советской властью), однако теория и практика речевого воздействия всё равно активно развивалась в сфере высшего образования через предметные области научного коммунизма, партийной пропаганды, культуры речи и др., в общеобразовательных школах – через специальные уроки развития речи. В 90-е годы слово *риторика* было реабилитировано и даже привело в замешательство специалистов, которые и так занимались риторикой под видом развития речи, речевого воздействия, речевого мастерства и т.д. Поэтому одни стали искать различия между развитием речи и риторикой, другие получили возможность обновить содержание работы по развитию речи под видом риторики, третьи стали активно писать новые учебники по риторике.

В настоящее время риторика – активно развивающаяся область знаний. Кроме классической риторики, появились юридическая, медицинская, педагогическая, инженерно-техническая и др. Появились и такие понятия, как подлинная (правдивая) риторика и чёрная (лживая) риторика. В России риторике традиционно уделяют мало внимания и, по сути, в системе образования изучение риторики или отсутствует, или носит ознакомительный характер. На Западе риторика – один из главных курсов и он имеет статус профессиональной дисциплины и для журналистов, и для политиков, и для педагогов, и для врачей, и для инженерно-технических работников и др. Возможно, поэтому средства массовой информации России по эффективности воздействия на общественное сознание во многом проигрывают своим коллегам на Западе. Если в традициях российской риторики главным является правдивость, то в традициях западных рито-

рик главным является воздействие на сознание и манипуляция сознанием, средствами же при этом могут быть и правда, и полуправда, и неправда. Слово *манипуляция* означает любое скрытое воздействие, имеющее целью изменить поведение другого человека. В теории нейролингвистического программирования (НЛП) одна из установок гласит: «коммуникация – это манипуляция». И в принципе любое педагогическое воздействие основано на манипуляции. Например, родитель, приучая ребёнка к использованию ложки или отучая употреблять плохие слова, тоже манипулирует им. Однако это продиктовано не эгоистичными интересами родителя, а заботой о ребёнке. Если совсем отбросить манипуляцию, обучить кого-либо чему-нибудь станет невозможно. Поэтому манипуляции подразделяют на экологичные («красивые», добрые, ведущие к позитивным результатам для самого человека, ставшего объектом манипуляции) и неэкологичные («некрасивые», злые, ведущие к позитивным результатам только для манипулятора). Проблема российского пиара состоит в том, что он до сих пор не создал подлинной политической риторики. Создаваемые им правдивые продукты, с точки зрения западных образцов, можно назвать подделкой, имитацией, псевдориторикой.

В нашем случае педагогическая риторика опирается на лучшие традиции классической риторики и представляет собой область знаний о закономерностях создания и условиях эффективности профессиональной публичной речи педагога. Основная цель педагогической риторики – формирование и развитие языковой личности будущего магистра-педагога, осознанно владеющего средствами педагогической коммуникации в целях управления познавательной деятельностью учащихся, их личностным развитием, в целях организации профессионального общения членов педагогического сообщества, в целях репрезентации профессиональных ценностей в публичной речи. Курс педагогической риторики направлен на формирование у будущих магистров психологии и педагогики профессиональной коммуникативной компетенции, знаний о закономерностях организации педагогического речевого общения, о речевых средствах организации учебного общения, умений профессионально пользоваться речью в различных ситуациях. Поэтому фактически педагогическая риторика связана со школьной педагогикой, а в её пределах – с мастерством обучающего монолога и учебного диалога, речевым поведением и риторическим образованием педагога (риторической же стороной вузовского преподавания является академическое красноречие). Риторика необходима как часть профессиональной подготовки магистра – педагога высшей квалификации.

Глава 1. СУЩНОСТЬ РИТОРИКИ, ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ

1.1. Предмет и задачи риторики

Современная риторика, обогащенная идеями прагматики, семиотики, нейролингвистики, социолингвистики и когнитивной психологии, – это мощная наука с развитым аппаратом, позволяющая как анализировать тексты с точки зрения их эффективности, так и порождать новые эффективные тексты.

Существует множество определений предмета и задач риторики, известны различные подходы к формулированию ее принципов и законов, а также к взаимоотношениям этой науки с другими учебными дисциплинами. Многообразие определений и теоретических концепций вполне закономерно для науки, которая существует уже третье тысячелетие и развивается вместе с человечеством. Сравним разнообразие определения риторической науки:

- способность находить возможные способы убеждения относительно каждого данного предмета (Аристотель);
- искусство хорошо говорить (Квинтилиан);
- искусство о всякой материи красно говорить и тем преклонять других к своему об оной мнению (М.В.Ломоносов);
- наука о способах убеждения, разнообразных формах преимущественно языкового воздействия на аудиторию в целях получения желаемого эффекта (А.К.Авеличев);
- наука о приемах убеждения (В.В.Виноградов);
- филологическая дисциплина, изучающая отношение мысли к слову. Непосредственная задача риторики – прозаическая речь или публичная аргументация (А.А.Волков);
- наука о построении и правильном использовании речи (Ю.С.Рождественский);
- теория мыслеречевой деятельности (Е.А.Юнина, Е.А.Яковлева);
- теория и мастерство эффективной (целесообразной, воздействующей, гармонизирующей) речи (А.К.Михальская).

Среди определений, наиболее соответствующих задачам педагогической риторики, можно условно выделить четыре группы.

В первом случае при определении сущности риторики главное место занимает соотношение мысли (замысла) и ее воплощения в речевой деятельности (в слове). Во втором случае акцентируется аспект создания текста (в определениях часто отражаются и некоторые качества создаваемого текста). Третий тип определений свя-

зан с выделением воздействия на адресата (чаще всего склонения его к соответствующей точке зрения). Последний тип определений характеризуется совмещением признаков, выделяемых в предыдущих типах определений. Например, уже в определении М.В.Ломоносова в первой части («искусство о всякой материи красно говорить») подчёркивается значимость создания выразительного уместного текста, вторая часть («и тем преклонять других к своему мнению») отражает значимость воздействия речи на адресата. В определении А.К.Михальской представлены по существу все рассмотренные аспекты: целесообразная речь (первый аспект), гармонизирующая (второй аспект), воздействующая (третий аспект) – это может служить основанием для утверждения, что оно наиболее соответствует задачам педагогической риторики. Вместе с тем представляется необходимым внести некоторые уточнения: «речь», очевидно, должна пониматься как речевая деятельность субъектов общения в контексте конкретной коммуникативной ситуации и конкретных условий межличностного общения.

Плодотворной представляется точка зрения С.И.Гиндина, который предлагает закрепить за термином «риторика» два смысла:

- это ораторское искусство, учитывая, что нет иного термина для названия комплексной дисциплины, изучающей это явление;
- это наука, объектом изучения которой являются любые разновидности речевой коммуникации, рассмотренные в аспекте «осуществления некоторого заранее выбираемого воздействия на получателя сообщения. Иначе говоря, риторика есть наука об условиях и формах эффективной коммуникации.

Еще в XIX веке теория красноречия в России считалась наукой, которая занималась законами красноречия как искусства. Но эти законы относились или ко всем письменным и устным произведениям вообще, или к каждому роду и виду в отдельности. Поэтому риторика делилась на общую, излагающую законы, присущие всем произведениям, и на частную, исследующую особенности каждого рода произведений в отдельности, в том числе и особенности устного выступления. Так, М.В.Ломоносов рассматривал риторику как науку о письменной и устной речи, традиция продолжена в «Опыте риторики» И.С.Рижского, «Краткой риторике» А.Ф.Мерзлякова, однако такие произведения, как «Теория красноречия для всех родов прозаических сочинений» А.И.Галича, «Правила высшего красноречия» М.М.Сперанского, «Общая реторика» и «Частная реторика» Н.Ф.Кошанского посвящены вопросам частной риторики. По этим риторикам велось преподавание в учебных заведениях.

1.2. Связь риторики с речеведческими дисциплинами

Теоретически сложной является и проблема соотношения риторики и смежных речеведческих дисциплин, особенно культуры речи. Ярким подтверждением тому может служить наиболее авторитетное в современной русистике определение понятия «культура речи», принадлежащее Е.Н.Ширяеву: культура речи представляет собой такой выбор и такую организацию языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач. По мнению Е.Н.Ширяева, в современной культуре речи выделяются три основных аспекта – нормативный, коммуникативный и этический.

В связи с этим, следует различать риторику как науку и риторику как учебную дисциплину. Очевидно, что в учебные пособия не включаются, как правило, вопросы дискуссионные, слабо изученные, недостаточно освещены все актуальные проблемы риторической науки. Вполне закономерно, что в региональном стандарте и в программах собственно риторические темы (коммуникативная ситуация и её составляющие, риторические жанры, риторический канон и др.) совмещаются с традиционными для «учебной» словесности темами (стилистика, нормативность и выразительность речи, речевой этикет и др.). Не случайно соответствующая дисциплина названа не «риторика», а «Речь и культура общения» с уточнением «практическая риторика», что подчеркивает достаточно широкий круг материала, включаемого в содержание данного учебного предмета.

Проблема осмысления риторики как пограничной с лингвистической области сложнее, чем кажется на первый взгляд. С одной стороны, она встречает сопротивление сложившейся филологической традиции, с другой, её затемняет размытость основной задачи риторики, существующая объективно: в силу каких-то (в т.ч. и известных нам) причин в нашем сознании имеется представление о том, что эффективность коммуникации прямо зависит от языковых параметров (грамотности, лексического богатства, стилистической изощрённости), причём требуемый для этого уровень грамотности и т.д. почти всегда остаётся недостижимым.

Лингвистика и риторика для непосредственного анализа используют одно и тот же материал – речь. Это создаёт повод воспринимать лингвистику и риторику как близкородственные научные сферы.

Данное обстоятельство проецируется, по крайней мере, на несколько вопросов собственно лингвистического характера. Один из

них – раздел “Развитие речи” в школьном курсе русского языка. Для него значимыми критериями остаются языковые параметры, включённые операционально в речевую ситуацию, что неизбежно предполагает привлечение нелингвистических данных, в том числе тех, которые изначально считались достоянием риторики. Однако как раздел, “развитие речи” не уходит от прямого объекта лингвистики – языка и потому является лингвистическим по сути.

Говоря иначе, речевое событие (его вербальная составляющая) по-разному интерпретируется в лингвистическом и риторическом анализе, не совпадая и не подменяя друг друга. Но анализ, ориентированный на языковую норму как эталон, должен значиться как лингвистический, так как он – единственный, допускаемый школьной дидактикой. Поэтому в этом случае говорить о тождестве объектов “развития речи” и риторики, считают специалисты, нет оснований.

Так же сложен вопрос отношений риторики и лингвистики речи. Речь есть не только способ жизни языка, но и тот бесконечный поток уникального материала, в котором наблюдается общее, воспроизводимое, инвариантное, т.е. системно-языковое. Риторике интересно другое: насколько средства оказались эффективными (конечно, языковые средства).

Речь как объект лингвистики в форме материального среза несёт информацию о своем авторе, речь как объект риторики накладывает на автора определённые обязательства, а именно: обязательство строить ее эффективно. В этом принципиальная разница между лингвистикой и риторикой: для лингвистики важен фактический результат, для риторики – его предвосхищение.

Близость лингвистики и риторики в силу их внимания к речи не уникальна, поскольку речь представляет интерес и для других наук, например, психологии, медицины, истории и др. И всё же, если обыкновенно речь не нуждается в специальных познаниях психологии, медицины, истории и т.д., то в риторике такая потребность возникает повсеместно по известной причине – недостаточной эффективности общения, выражающейся в различных неудачах и затруднениях. Впрочем, легко предположить, что неудачи и затруднения вряд ли связаны с лингвистическими причинами, об этом же свидетельствуют наблюдения теоретического языкознания.

Лингвистический и риторический анализ речи одинаково опираются на внеязыковые моменты, что, возможно, сближает лингвистику и риторику. “Экстралингвистический” (лучше – внеязыковой) контекст, очень сложный и объёмный, прямым объектом лингвистики не является, но служит поводом для наблюдения и пояснения фактов языка. Некоторые лингвистические дисциплины без такого контекста

немыслимы: прагма-, психо-, социо-, этнолингвистика, к примеру. Риторика также устремлена на “экстралингвистический” контекст, который тоже не является её прямым объектом; в этом объекте питает себя большое количество наук, так или иначе изучающих человека. Но в отличие от лингвистики для риторики представляет специальный и специфический интерес координация любых элементов внеязыкового контекста и эффективности речевого и неречевого воздействия.

Естественно, лингвистика в состоянии расширить свой интерес к контексту и до таких пределов, но для этого сама лингвистика должна в этом ощущать нужду. Иначе говоря: если риторика представляет собой лингвистический раздел, то лингвистика явно не удовлетворяет запрос риторики на знание об “экстралингвистическом” контексте. Включение в содержание современных риторик данных социо-, психо- и прагмалингвистики об “экстралингвистическом” контексте позволит усложнить представление о риторических задачах, но самих задач решить не сможет, поскольку эти данные накоплены для других целей – описания фактов языка.

Таким образом, современная риторика (и риторика педагогическая) вправе использовать для своих целей знания любых наук, но она, очевидно, обязана предложить свой собственный подход, иначе вопрос о её статусе самостоятельности даже не может возникнуть.

1.3. Речевой идеал риторики

Поскольку основная цель современного образования – целостное и одновременно многоаспектное развитие личности обучающегося в преподавании курса практической риторики следует исходить не только из понимания риторики как узкоконкретной научной дисциплины, но и из представления о риторике как о метапредметной интегрирующей дисциплине, призванной развивать у обучающихся способности к речемыслительной деятельности.

Иначе говоря, риторическая компетентность – это не только одно из направлений обучения, но одновременно и средство постижения других учебных дисциплин, необходимое условие успешности интеллектуального и эмоционального развития обучающегося, а также необходимое условие его успешной социальной и профессиональной адаптации. В таком случае, основная цель педагога-риторика – содействовать развитию коммуникативной компетенции обучающихся, основанной на понимании правил функционирования языка, знании ведущих законов риторики и норм родного языка, спо-

собности адекватно и по возможности объективно оценивать свою и чужую риторическую деятельность.

В своё время В.Ф.Шаталов утверждал, что одно только искусство слова – основное оружие педагога, незаменимое по силе воздействия средство общения с учениками и их родителями... Вяло безжизненно и художественно-беспомощно прочитанное учителем условие задачи, будь то по физике, математике или химии, порождает у учащихся ответную вялость мышления, дистрофию заинтересованности и апатию чувств.

Необычайная усложненность языка учебников, отсутствие теоретически обоснованных рекомендаций, касающихся ключевых проблем речевого педагогического общения – как устного в ситуации урока, так и особенностей организации текста учебной книги или анализа письменной работы обучающегося – множество открытых вопросов, решаемых и педагогами, и авторами учебных и учебно-методических материалов относятся именно к компетенции современной педагогической риторики.

Педагогическая риторика как особая теоретическая и практическая дисциплина находится в настоящее время на этапе становления, и необходимые для ее разработки исследования только начинаются. В основу теории общей и педагогической современной риторики была положена система общериторических систем и понятий, где ключевое положение принадлежит категории риторического идеала.

Сущность античного представления о прекрасном выражена понятием гармония, которое, в частности, определяет и черты античного речевого идеала. Гармония понималась как «согласие разнообразного», «согласие разногласного». Сформулированные Аристотелем требования к качествам речи сохранили свою актуальность и по сей день: насыщенность, понимаемая как содержательность, мудрость, емкость; краткость, ясность и простота, воплощенные в принципе «прозрачности выражения» (*sopheneia*); симметрия как «равенство всех элементов», расположенных вокруг одной общей точки; бодрость и жизнеутверждение как создаваемое в процессе общения чувство воцаряющейся уравниваемости, равновесной упорядоченной гармонии, побеждающей горе и смерть, вражду и месть; радость от общения как психологическое проявление гармонии.

Для современной педагогической риторики категория радости как эмоционально-психологического результата успешного речевого общения ученика и учителя имеет особое значение.

Профессиональные учителя красноречия, софисты поставили слово и словесное воздействие на небывалую высоту, отсюда их

преклонение перед умением убедить адресата речи в чем угодно. По сути, риторика софистов – это искусство манипулирования слушателем – в этом ее смысл, и цель, и ее специфика: умение возводить к единой идее разрозненные явления, чтобы, определив каждое из них, сделать ясным предмет поучения, и, наоборот, умение разделять и сводить в одно целое, используя силу логического доказательства; требование ясности и непротиворечивости речи.

Период деятельности софистов можно расценить как начальный этап и первый образец культуры речи монологического типа. Однако важнейшей вехой на путях становления гармонизирующего диалога как эстетического речевого идеала стала риторико-педагогическая деятельность Сократа. Его идеал предполагает гармонию иного уровня, вводя в рассуждения и речь о мире проблемы поиска смысла, истины, добра и зла. Тем самым и философия, и риторика Сократа (впервые) становятся собственно педагогическими. Основные особенности его риторики: ирония как уклонение от категоричных суждений и средство постижения истины; майевтика или умение так строить диалог, чтобы чередование вопросов и ответов привело в результате беседы к рождению истины; принцип истинности речи определяет и этический смысл красноречия; особая роль отводится уместности и целесообразности речи.

Сократовская риторика – один из первых в истории образцов эвристического педагогического диалога. Истина у Сократа – это сущность вещи, ее смысл. Поиски истины, т.е. сущности вещи, делают ее предметом знания и служат основой для логических умозаключений.

Античный речевой идеал и античный риторический канон, отражающий его существенные черты, – это опробованная тысячелетиями и соответствующая общим законам человеческого мышления парадигма мыслительной и речевой культуры. Поэтому классическая риторика имеет важное гносеологическое, педагогическое и культурологическое значение. По С.С.Аверинцеву, греки создали не только свою собственную культуру – они создали парадигму культуры вообще.

Становление отечественного педагогико-риторического идеала связано с развитием русской духовно-религиозной и культурной традиции. Эстетика духовной педагогической речи строится согласно следующим принципам:

- «многослойности», т.е. мастерского владения оратором обширным арсеналом средств различных функциональных стилей, взаимодействие в звучащем слове всех исторических пластов рус-

ской лексики, богатства изобразительно-выразительных средств языка – всё это создавало особое эстетическое качество речи;

- использование возможностей прямого и косвенного информирования: намек, риторический вопрос, ирония и др.;
- отражение ценностной парадигмы национальной культуры, определяющей особую роль кротости, смирения, уравновешенности, негневливости, радости и благодати, а в речевой сфере – немногословия, спокойствия, ритмической мерности, правдивости, искренности, благо, отказа от крика, клеветы осуждения ближнего;
- сдержанность «эмоционального рисунка» речи направлена на гармонизирующее воздействие и является формальным выражением категории речевого такта;
- монологическая речь изобилует приемами диалогизации, благодаря чему дистантное общение представляется как непосредственная коммуникация.

Таким образом, для отечественного педагогико-риторического идеала характерны следующие особенности: высокая степень структурированности речевого высказывания, краткость и смысловая ёмкость, обилие средств, облегчающих запоминание, эмоциональная сдержанность речи, простота, но не упрощенность, конкретность и адресность публичной речи.

Глава 2. СТАНОВЛЕНИЕ РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ

2.1. Личность в российской педагогической риторике

Наиболее заметный след в развитии теории риторики оставило «Краткое руководство к красноречию» М.В.Ломоносова. В риторике он видел средство приобщения к богатствам живого языка, тонкостям общения в различных сферах деятельности. Действительно, «Краткое руководство к красноречию» Ломоносова обладало достоинствами, которые признаются и сегодня: книга, несмотря на влияние церковно-риторической литературы, носила светский характер, и предназначалась для нужд просвещения; автор ратовал за научное содержание речей, за его богатство и глубину, т.е. ратовал за то, чтобы речь была, прежде всего, содержательной, информативной, логичной, и только после «сладкоречивой»; риторическая система была связана со стилями речи, разработана теория трёх стилей (возрождена античная традиция; риторика впервые была соединена с русским языком, с русской традицией).

Представленная типология общериторических и педагогико-риторических традиций в контексте культурной парадигмы дает возможность конкретизировать понятие личности.

Согласно концепции А.К.Михальской, созданной на основании тщательного изучения данных сравнительно-исторической риторики, личность – риторический идеал, который означает исторически сложившуюся иерархически организованную систему наиболее общих требований к речевому произведению и речевому поведению, т.е. парадигму риторических категорий, отражающую парадигму категорий общеэстетических и этических, характерную для той культуры, в которой данный риторический идеал сформировался и функционирует.

Типология может быть описана с использованием триады оппозиций: 1) агональный / гармонизирующий; 2) релятивистский / онтологический (эвристический); 3) монологический / диалогический.

Первая оппозиция отражает характерный для данного речевого идеала тип взаимодействия между субъектами речевого общения. Так, риторика античных софистов получила название агональной риторики, или риторики борьбы, именно по признаку состязательности, где речевое общение мыслится как словесный турнир, а риторический идеал описывается в терминах военного искусства. Основы противоположного типа, утверждающего принципы убеждения на основе гармонизации отношений субъектов общения, заложены педагогико-риторической деятельностью Сократа, отчасти восприняты Цицероном, затем – ранним христианством и в значительной степени были развиты впоследствии в отечественной православной культуре.

Вторая оппозиция характеризует в основном отношение субъекта к истинности предмета речи. Так, риторика софистов может быть описана как крайне релятивистская, тогда как принцип «говори правду», утвержденный Сократом, занимает важное место среди основных требований к хорошей речи в аристотелевской «Риторике». Именно этот риторический идеал принят и в отечественной речевой культуре. Таким образом, в риторическом идеале релятивистского образца царствует мнение, в онтологическом – истина.

Третья оппозиция описывает отраженные в речевом идеале отношения между субъектами речевого общения по степени выраженности иерархичности этих отношений. Риторический идеал монологического типа фиксирует субъект-объектный характер взаимоотношений, присущий тоталитарной социальной модели. «Право на власть» – это, как известно, и «право на речь».

Таким образом, на основе анализ структуры личности – общеэстетического идеала – представляется возможным описание типов риторического идеала с помощью комбинаций признаков трех указанных бинарных оппозиций. В связи с этим задача конструирования современной педагогической риторики может и должна решаться с учетом уже пройденного исторического пути. В связи с этим о личности в риторике можно говорить и как о языковой личности – личности, реализованной в языке, личности с индивидуальным образом речевого поведения, личности, приобщённой к национальной культуре и к общечеловеческим ценностям. О языковой личности XXI века говорят ещё и как о личности с высоким уровнем коммуникативных, поликультурных, межкультурных компетенций.

2.2. Педагогическая риторика как раздел общей риторики

Педагогическая риторика – один из разделов риторики, которую рассматривают как науку и искусство (теорию и мастерство) эффективной (целесообразной, воздействующей, гармонизирующей) речи.

Как учебная дисциплина педагогическая риторика существует относительно недавно. Но некоторые проблемы публичной учебной речи традиционно рассматривались в рамках общей риторики, которая как учебный предмет академий, университетов, лицеев, гимназий существовала в России в XVII – XIX вв., а в XXI в. переживает второе рождение.

К важнейшим категориям риторики можно отнести:

- этос (с греч. *нравы*) – этическое и нравственно- философское начала, проявляющиеся в слове качества педагога, которые дают ученикам / студентам / родителям / коллегам основания доверять ему;

- логос (с греч. *аргументы*) – мыслительное начало речи и мысль, которую последовательно раскрывает педагог как ритор в слове (речи);

- пафос (с греч. *страсти*) – это эмоциональное начало, чувство, вложенное в речь. Проявление индивидуальности педагога как ратора возможно только через пафос, который побуждает аудиторию переживать предмет речи и предложение (идеи, примеры) ратора.

Закономерности эффективной речевой коммуникации в риторике как системе знаний о речи делятся на две группы.

Во-первых, это общие правила продуцирования и восприятия речи, изучаемые общей риторикой. К ним относятся законы раскрытия темы речи, словесного выражения содержания, расположения

его в пространстве текста, подготовки к устному выступлению и произнесения речи перед публикой.

Во-вторых, это правила речевой коммуникации в специальных областях повышенной речевой ответственности, которые рассматривает частная риторика. Это правила создания и восприятия речи дипломатической, педагогической, политической и т.п.

Педагогическая риторика – один из разделов частной риторики.

Вместе с тем процесс создания педагогом текста, который будет использован в учебной или иной педагогической коммуникации, следует рассматривать и с учетом категорий общей, классической, риторики.

Многие закономерности создания и восприятия речи, обращенной к обучающейся аудитории, которые рассматриваются в педагогической риторике, пересекаются с содержанием одного из традиционных разделов частной риторики академического красноречия. Причем общие компоненты содержания занимают в педагогической риторике и академическом красноречии настолько значительное место, что данные разделы частной риторики следует рассматривать как дополняющие друг друга.

Академическое красноречие изучает особенности речевой деятельности в академической среде, т.е. в среде научной, складывающейся в высших учебных заведениях. Один из признаков академического красноречия реальная публичность. Именно публичные, т.е. доступные всем желающим, публике, лекции легли в основу системы жанров данного раздела частной риторики. В жанрах академического красноречия также меньше, чем в жанрах педагогической риторики, акцентируется дидактическая направленность речи. К основным жанрам академического красноречия относят академическую лекцию, научный доклад, научный обзор, научное сообщение, научно-популярную лекцию. Если обратиться к требованиям, предъявляемым к данным жанрам, то становится очевидным совпадение целей академической речи и речи педагога, но совпадение лишь частичное (цель воздействующей речи педагога обеспечить решение задач воспитания, обучения и образования человека; цель академической воздействующей речи «изложить материал доступно и увлекательно

Сопоставление жанров академического красноречия и педагогической риторики также убедительно иллюстрирует специфику каждого из данных видов красноречия. Жанры академического красноречия это университетские лекции, доклады, выступления на конференциях (жанры научного стиля). Поскольку и академическое красноречие, и педагогическая риторика ставят одной из задач пе-

редачу адресату знаний из той или иной научной области, результаты анализа образцов академического красноречия активно используются в педагогической риторике. В развитии академического красноречия в России в XIX в. выделяют два периода. Каждый из них характеризуется созданием текстов, относящихся к образцам академического красноречия.

2.3. Профессиональное педагогическое общение

Будущему специалисту необходимо знать специфику профессионального общения, нормы речевого поведения, которые обеспечивают результативность и эффективность решения профессиональных задач. Основные аспекты профессиональной подготовки – достижение всех целей обучения, успешное решение разнообразных учебно-методических и воспитательных задач, совершенствование речевого мастерства. Сфера обучения является сферой повышенной речевой ответственности, так как, по выражению В.А. Сухомлинского, слово – важнейший педагогический инструмент, его ничем не заменишь. В слове аккумулируются отношения между людьми. Слово выражает идею, а идея – столбовой корень воспитания.

Концептуальной основой педагогической риторики является риторический подход, ориентированный на творческие поиски, теоретическое осмысление и практическое воплощение оптимальных путей овладения эффективной, успешной и результативной профессиональной речью.

Предназначение педагогической риторики:

- моделирование и построение ситуаций педагогического общения с целью решения различных психолого-педагогических и риторических задач;
- совершенствование речевого аспекта педагогического общения;
- предупреждение и исключение ситуаций развития негативного коммуникативного сценария.

Среди основных стилей педагогического общения сейчас выделяют:

- 1) общение-устрашение (педагог подавляет обучаемых, диктует свои условия, играет роль «деспота», «диктатора»);
- 2) общение-заигрывание (педагог, не уверенный в своих знаниях и педагогическом мастерстве, как бы пытается заключить «сделку» с обучаемыми; в обмен на снижение требований к ним он получает, например, лучшую дисциплину в аудитории);

3) общение с четко выраженной дистанцией (педагог постоянно подчеркивает разницу между собой как более опытным, знающим, понимающим и обучаемыми, обязанных его слушаться);

4) общение дружеского расположения (педагог выступает в роли старшего друга, приятеля, более знающего, желающего прийти на помощь обучаемому);

5) общение совместной увлеченности (педагог и обучаемые – коллеги, вовлеченные в процесс совместной интеллектуальной деятельности на занятии).

Первые два стиля свидетельствуют о профессиональной непригодности преподавателя. Элементы трёх последних встречаются в общении разных педагогов. Лишенные крайностей, эти стили общения могут применяться в разных ситуациях общения в зависимости от конкретных обстоятельств.

Глава 3. **ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ** **В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РИТОРИКЕ**

3.1. Принципы и законы педагогической риторики

В риторике разработаны общие принципы и законы речевого поведения, описаны практические возможности их использования в различных ситуациях общения. На базе категорий, законов и принципов общей риторики создается модель профессиональной речевой подготовки будущих специалистов в рамках частной – педагогической – риторики.

Риторика помогает не только преподнести предмет, но и сформировать познавательный интерес, а значит развить творческую мотивацию к учению. Изучая соотношение мышления и речи, процесс формирования способов влиятельной аргументации в процессе обучения и воспитания – педагогическая риторика ставит своей целью создание факторов полного и качественного усвоения и сохранения сведений.

Главное условие достижения цели – риторически оптимальное изложение, стремление к ситуации коммуникативного вдохновения. Педагогическая риторика – это система принципов оптимальной организации речи, она образует речевой аспект педагогического творчества и мастерства.

Профессионально-ориентированная риторическая подготовка предполагает знание специфики педагогического общения, владение разнообразными способами риторических действий, обуслов-

ленных характером профессии, освоение опыта в коммуникативно-творческой деятельности по созданию профессионально-значимых педагогических речевых жанров.

Базовые понятия и категории психологии общения, риторики, теории речевой деятельности рассматриваются в процессе их реализации в конкретных ситуациях педагогического общения, что позволяет понять их специфику, определить, какие риторические нормы и методы действуют в соответствующих коммуникативных условиях, как они «работают» в ходе решения определенных задач.

Содержательную основу педагогической риторики составляет аргументация. Аргументация может быть: судительной, дающей характеристику уже свершившемуся факту; совещательной, обращенной в будущее, определяющей пути следования и их отбор; эпидейктической, представляющей комплекс оценок и характеристик.

Аргументация влиятельна, если педагог решает и задачи, и сверхзадачу. Основу коммуникативной деятельности педагога составляют практические знания о способах целенаправленного использования речевых средств для решения задач педагогического общения. Такие знания – залог овладения профессией.

В связи с этим педагогическая риторика различает следующие функции общения:

- информационно-коммуникативную (гностическую, обеспечивающую познание) – функция обучения, приобретения предметных знаний и социального опыта;
- регуляционно-коммуникативную – организаторскую, обеспечивающую как выбор стратегии и способов взаимодействия, так и конкретную организацию деятельности в рамках учебно-речевой ситуации;
- воспитательно-коммуникативную функцию – ориентированную на развитие личностных качеств, эмоциональной культуры, эстетической восприимчивости и художественного вкуса.

В процессе учебно-речевой деятельности комплексно реализуются все функции общения.

Известно несколько принципов педагогической риторики.

Принцип *истинности*, этот принцип рассматривается Сократом как один из основополагающих: чтобы речь вышла хорошей и прекрасной, разве оратор не должен постичь мыслью истину о том предмете, о котором он собирается говорить. Данный принцип у Сократа лежит в основе этики красноречия, поскольку суть последнего заключается не просто в убеждении собеседника, но, прежде всего в воспитании, формировании его моральных качеств. Согласно утверждению Сократа и Платона, кто не знает истины, а только гоня-

ется за мнимыми представлениями о ней, у того и само искусство красноречия будет, естественно, нелепым и грубым».

Что касается принципа *симметрии*, то он предполагает упорядоченность составляющих частей речи: всякая речь должна быть составлена словно живое существо: у ней должно быть тело с головой и ногами, а туловище и конечности должны подходить друг к другу и соответствовать целому. Этот принцип восходит к риторике софистов, которые также уделяли внимание структурной, логической завершенности речевого высказывания. Однако у Сократа симметричность речи, т.е. правильное, логичное расположение ее частей способствует созданию гармоничного единства. Гармония в искусстве красноречия, согласно утверждению Сократа, предполагает благотворное воздействие на слушателя, развитие и воспитание в нем соответствующих душевных качеств.

Принцип *уместности и целесообразности* речи также стал одним из основных требований к речи в классической риторике и получил свое дальнейшее развитие у Аристотеля. Как утверждает Сократ, уместность речи заключается, прежде всего, в умении оратора соотнести тему своего высказывания с особенностями своих слушателей. Такой оратор прежде всего со всей тщательностью будет писать о душе и наглядно представит ее, одина ли она и всегда себе подобна по своим природным свойствам, или же у нее много видов, в зависимости от того, в каком она теле. Во-вторых, он укажет, на что и чем она по своей природе может действовать и что действует на нее. В-третьих, стройно расположив виды речей, а также и виды состояний души, он разберет все причины, установит соответствия одного с другим и научит, какую душу какими речами и по какой причине непременно удастся убедить, а какую – нет. Когда же он будет способен определить, какими речами какого человека можно убедить, тогда при встрече с таким человеком он сразу сможет распознать его и дать себе отчет, что как раз тот человек и та натура, о которой прежде шла речь, теперь на самом деле предстала перед ним и, чтобы убедить ее в том-то, к ней надо таким-то образом обратиться с такими-то речами.

Принцип *сотрудничества или кооперации* предполагает бесконфликтное педагогическое взаимодействие. Данный принцип можно соотнести с принципом симметрии и гармонии у Сократа. Реализация вышеназванного принципа непосредственно в процессе обучения возможна за счет использования педагогом соответствующих речевых стратегий и коммуникативно-речевых приемов или тактик, направленных на создание гармоничных отношений между педагогом и учениками.

Принцип *использования субъект-субъектной модели* речевого общения предполагает равноправное участие коммуникантом в процессе построения речевого взаимодействия, независимо от выполняемой ими роли. Одним из условий реализации данного принципа в педагогической риторике считается использование педагогом приёмов активного слушания, суть которого рассматривалась ранее.

Принцип *эвристического гармонизирующего диалога* предполагает активность его участников в процессе совместного поиска истины. Реализация данного принципа, как утверждает А.К.Михальская, возможна на основе риторических законов, которые способствуют активизации аудитории слушателей.

К таким *риторическим законам* относят, во-первых, закон эмоциональности речи и, во-вторых, закон хронотопической ориентации адресата.

Закон эмоциональности речи требует от говорящего работы чувства, субъективного переживания по поводу предмета речи и умения выразить свои эмоции в речи, сделать её выразительной – экспрессивной. При этом риторика как искусство требует и здесь соблюдения гармонии: степень, сила выражаемых говорящим эмоций должны быть подчинены чувству меры, а характер этих эмоций должен соответствовать характеру адресата и особенностям речевой ситуации. Закон эмоциональности речи реализуется в риторике с помощью особых принципов их использования в речи. В то же время необходимо помнить, что настоящая выразительность речи возникает не столько от техники речи, сколько от понимания того, что надо выразить (радость, грусть, иронию, сарказм и т.д.).

Закон хронотопической ориентации адресата восходит к требованиям античного риторического идеала, предполагающему такую организацию речи, которая позволила бы слушателю осознать ее конечный результат. От того, насколько четко слушатель осознает суть речевого высказывания собеседника, зависит легкость ее понимания и запоминания. К основным средствам реализации данного риторического закона относится, прежде всего, четкая структура речевого высказывания, которая учитывала бы ожидания адресата. Это означает, что речь должна содержать в себе три основных этапа, а именно: вступление, развитие темы, заключение, каждый из которых подчинен общей задаче высказывания. Так, например, введение, независимо от того является ли оно введением к теме данного занятия или введением к предмету как таковому, должно выполнять задачу вовлечения слушателя в познавательную деятельность, стимулировать его интерес, способствовать установлению контакта между коммуникантами.

Закон удовольствия – гласит, что эффективная коммуникация возможна тогда, когда говорящий ставит себе целью доставить радость слушателю, сделать общение приятным. Это не значит, что адресата нужно непрерывно смешить, развлекать. Приятно слушать речь, если слушать её легко. Именно последнему служат принципы риторики, о которых мы говорили выше. Неприятны излишние усилия и то, что делается по принуждению, говорил Аристотель. Адресат же речи, особенно публичной, поставлен не в слишком завидное положение: некоторое время он должен сидеть смиренно, да к тому же ещё и молча. Больше того, он вынужден делать постоянные усилия, чтобы понимать, о чем сообщает говорящий, должен постоянно контролировать и направлять своё внимание.

Для педагогической риторики *категория радости как результат речевого взаимодействия педагога и воспитанника* имеет определяющее значение. Так, в школе В.А.Сухомлинского, радость от общения рассматривается как главный признак коммуникативного идеала. Большое внимание развитию педагогического общения, в частности, культуре речи учителя, уделял К.Д.Ушинский. В своих работах он дает краткие рекомендации, которые направлены на формирование и поддержание диалога в процессе обучения.

Таким образом, к общим принципам педагогической риторики следует отнести «гармонизирующий характер общения преподавателя и воспитанников, субъект-субъектную диалогическую модель общения и познания, эвристический смысловой педагогический диалог как педагогико-риторический образец организации взаимодействия учителя и учеников при изучении учебного предмета. Данные принципы отражают основные черты классического античного и национального культурного речевого идеала. Следовательно, эффективность с позиций педагогической риторики следует рассматривать как меру гармонизирующего взаимодействия между адресантом и его аудиторией. Участники речевого взаимодействия при этом являются его полноправными активными участниками, независимо от их роли и статуса в данном взаимодействии. В значительной степени организации такого гармоничного речевого взаимодействия способствует, как уже отмечалось выше, единство риторической стратегии и тактики коммуникантов.

Таким образом, педагогическая риторика основывается на лучших традициях российских педагогов, просветителей, на принципах гуманистической педагогики (открытости, правдивости, порядочности, сотрудничества и др.).

3.2. Культура и психология педагогического воздействия

Культура педагогического воздействия – это способность педагога оптимальным образом достичь предметно-образовательной, общеобразовательной и воспитательной целей обучения в процессе педагогического общения.

Для достижения необходимого уровня культуры педагогического общения требуется владеть:

- 1) предметом обучения и методикой его преподавания;
- 2) знанием психологических, социальных и других особенностей учащихся и средств воздействия на них;
- 3) языком, на котором осуществляется обучение, и умениями его применения в речи различных стилей и при составлении текстов разных жанров (культурой речи);
- 4) эффективными приемами речевого воздействия на обучаемых (педагогической риторикой).

В процессе речевого общения важную роль играет психологическая сторона взаимодействия двух основных участников – говорящего и слушающего. Общая психологическая атмосфера, особенности личности учителя, с одной стороны, и класса, с другой, – всё это определяет результаты общения.

Важным теоретическим разграничением в науке о речевом воздействии является разграничение речевого воздействия и манипулирования.

Речевое воздействие – это воздействие на человека при помощи речи с целью убедить его сознательно принять нашу точку зрения, сознательно принять решение о каком-либо действии, передаче информации и т.д.

Манипулирование – это воздействие на человека с целью побудить его сообщить информацию, совершить поступок, изменить свое поведение и т.д. неосознанно или вопреки его собственному мнению намерению.

Нам необходимо помнить, что, несмотря на сложившийся консервативный тип восприятия, манипулятивное воздействие как тип речевого воздействия не является ругательным словом или морально осуждаемым способом речевого воздействия. Педагог высокой квалификации должен уметь осуществлять манипуляции для формирования у воспитанников правильного мышления и поведения.

Таким образом, наука о речевом воздействии должна включать как изучение средств собственно речевого воздействия, так и

средств манипуляции. Современный педагог должен обладать всеми навыками, поскольку в различных коммуникативных ситуациях, в различных аудиториях, при общении с различными типами собеседником появляется необходимость как в речевом воздействии, так и в манипуляции (ср. например, случаи необходимости воздействия на расшалившихся или расплакавшихся детей, на эмоционально возбуждённых агрессивных людей, на подростков девиантного типа поведения и др.).

3.3. Коммуникативная ситуация (ситуация общения)

Коммуникативная ситуация (ситуация общения) характеризуется наличием определенной структуры. Основными элементами, образующими такую структуру, являются говорящий, слушающий (аудитория), предмет речи, язык (средство общения), текст (закодированная информация), восприятие информации.

Суть схемы коммуникативной ситуации заключается в следующем. Предмет речи воспринимается говорящим как некая объективно существующая реальность. В сознании говорящего формируется представление о предмете речи, которое выражается посредством языка и находит материальное закрепление в тексте (устном или письменном). Текст воспринимается и дешифруется слушателем, в сознании которого, в свою очередь, формируется представление о предмете речи, опосредованное, с одной стороны, его собственным опытом, а с другой, – информацией, содержащейся в речи говорящего.

Наличие большого числа элементов коммуникативной ситуации, сложный, опосредованный характер их взаимодействия приводят к тому, что взаимопонимание и общение между говорящим и аудиторией не устанавливаются сами собой, а требуют специальных навыков.

К говорящему предъявляются как интеллектуальные (ум, эрудиция), так и психологические требования: экстраверсия, или открытость (обращенность к другим людям, т. е. такая особенность личности, которая позволяет легко устанавливать контакт с другими людьми), уравновешенность, уверенность, подвижность характера, чувство юмора и самоирония.

Наряду с этими важную роль играют и специальные речевые качества: речевое мастерство (техническое и языковое), понимание задач и специфики речи. Все перечисленные качества в момент речи находят выражение в психологической установке – ориентации говорящего на общение с аудиторией, на убеждение слушателей.

Основными компонентами установки являются: твердое знание предмета речи, четкая формулировка цели речи, желание общаться и вызвать интерес аудитории.

С точки зрения аудитории, говорящий характеризуется таким качеством, как кредитность, т.е. степенью доверия слушателей. Чем выше кредитность, тем легче устанавливается контакт, тем эффективнее происходит убеждение.

Описание коммуникативной (речевой) ситуации дал ещё 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, поэтому слагаемые речевой ситуации в рамках педагогического общения определяются так:

говорящий – предмет речи – слушающий
учитель (адресант) – ученик (адресат)

Дидактическая направленность общения предопределяет специфику типа общения: учебное взаимодействие, коммуникативное лидерство педагога. Особенности учебного общения: устойчивость, постоянство содержательных характеристик ряда категорий (роли адресанта и адресата, внешние обстоятельства общения, код общения – язык обучения, стиль).

Структурообразующим элементом в учебном общении является риторическая категория цели:

КТО – КОМУ – ГДЕ – КОГДА – ПОЧЕМУ – ЗАЧЕМ

Говорящий – слушающий – место – ситуация – мотив – цель

Отношение педагог – учащийся – это постоянные социальные роли, обусловленные правилами учебно-научного общения. Внутренние обстоятельства такого общения – это мотивация деятельности и понимание цели как коммуникативного намерения (интенции) участников общения.

Особую роль здесь играет речевой этикет.

Речевой этикет – это совокупность правил речевого поведения в устойчивых ситуациях общения: встречи, прощания, представления, извинения, благодарности и т.д. Речевой этикет находит свое выражение в исторически сложившихся формулах.

Например, в качестве приветствия русские используют пожелания здоровья («Здравствуйте!»), белорусы – пожелание хорошего дня («Дзень добры вам!»), англичане – вопрос о делах («How do you do?»). При этом, например, в школах Лондона педагоги и учителя больше откликаются не на «Добрый день!» (Good day!), а на дружеское «Привет!» (Hi!), в России такое приветствие в школе было бы воспринято как фамильярность. Во всех этих примерах формулы

речевого этикета (вне зависимости от первоначального, этимологического смысла) выражают приветствие.

Для каждой ситуации существует целый ряд формул с приблизительно одинаковым значением. Их выбор в том или ином случае зависит от характера общения, положения и взаимоотношений участников речи, конкретного функционального стиля и других факторов. Например, формулы приветствия: «Здравствуйте!», «Добрый день!», «Добрый вечер!», «Привет!», «Салют!», «Как дела?», «Как поживаете?», «Приветствую вас!» и т.д.

Непосредственное отношение к речевому этикету имеет и выбор формы обращения на «ты» или на «вы». «Ты» допустимо между людьми одинакового возраста и социального положения, родственниками и близкими. «Вы» чаще используется в ситуациях официального общения, при контактах незнакомых людей.

Таким образом, коммуникативная стратегия педагогического общения – магистральная линия речевого поведения, избранная для реализации цели творческого взаимодействия. Коммуникативная тактика определяется личностным осмыслением темы (предмета речи), и стремлением говорящего найти риторические «способы убеждения» (по Аристотелю), чтобы влиять на собеседника и оптимально решить коммуникативную задачу.

Глава 4. ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

4.1. Стратегические цели, способы, приёмы общения

Технология педагогического общения представляет собой алгоритм рефлексивного взаимодействия педагога и воспитанника, направленный на формирование определённых знаний воспитанников, а также на развитие у них процессуальных (интеллектуальных, мыслительных, нравственных, коммуникативных и др.) качеств. Технология может осуществляться по-разному – в зависимости от стратегических целей.

Существует риторическая типология стратегических целей:

- проинформировать – дать представление о предмете речи конкретно и беспристрастно;
- убедить – склонить к своему мнению, используя нужные аргументы и доказательства, апеллируя в первую очередь к разуму собеседника, к его жизненному опыту;

- внушить – обратиться к чувствам слушателя, используя и логические, и эмоциональные средства воздействия на личность (риторические фигуры, тропы и т.п.)

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

В конкретной ситуации общения возможны различные сочетания стратегических подходов: информировать и убедить; убедить и внушить и т.п. Стратегия педагогического общения предопределяется логикой научного и риторического знания, а также, коммуникативными целями взаимодействия

Существуют следующие способы организации слушателей: заражение – передача психологического настроения; подражание – повторение образца поведения; внушение – не критическое, бездоказательное восприятие материала; убеждение – логически обоснованное внедрение информации. Последний способ наиболее труден, так как требует умелого изложения фактов и активной мыслительной деятельности при их восприятии. В то же время это наиболее эффективный способ, если требуется глубокое и прочное усвоение. Другие способы могут при необходимости сочетаться с убеждением, но не должны становиться преобладающими в практике говорящего.

Известны следующие приёмы педагогического общения.

Приёмы организации и поддержания внимания. Для поддержания и усиления внимания слушателей рекомендуется использовать различные приемы предварительной установки контакта, композиционные приемы построения высказывания, драматизацию (диалогизацию) речи, паузы-разрядки, интонационное богатство речи, разнообразие тональных рисунков фразы, эмоциональную насыщенность речи.

Предварительная установка контакта. Осуществляется путём ряда последовательно выполняемых говорящим операций. Во-первых, с помощью предварительной паузы перед началом речи производится поляризация, внимание слушателей сосредоточивается на говорящем, устанавливается личностный контакт между ним и аудиторией. Во-вторых, во время произнесения первых фраз, которые содержат приветствия и другие формулы речевого этикета, указания на характер предстоящей речи, продолжается установление и закрепление первоначального визуального контакта. Чрезвычайно важен при этом ровный, спокойный, доброжелательный тон.

Первые фразы не произносятся слишком громко, чтобы перекрыть шум аудитории, которая должна успокоиться и прислушаться

к говорящему. В силу этого не следует сразу касаться существа рассматриваемого вопроса. Не рекомендуется начинать выступление также с самоумаления, признания в собственной некомпетентности, неподготовленности. Это решительным образом подрывает кредитность говорящего.

Композиционные приёмы построения высказывания. Такие приёмы способствуют удерживанию внимания слушателей, обеспечивают наиболее эффективное понимание. Психологи выделяют три способа построения сообщения: с кульминационным порядком (наиболее важные аргументы содержатся в конце выступления); с антикульминационным порядком (выступление начинается сразу с наиболее веских аргументов); с пирамидальным порядком (наиболее важная информация находится в середине выступления).

Выбор способа построения конкретного сообщения зависит от особенностей аудитории. Если слушатели не заинтересованы в предмете сообщения, то эффективнее применить антикульминационный порядок. Наоборот, когда аудитория заинтересована в информации, то применяется кульминационный порядок построения сообщения, чтобы ослабление аргументации не разочаровало слушателей.

Важно также провести чёткую группировку материала, указать на основные этапы, вопросы, пункты речи и на ее протяжении постоянно отмечать, в каком месте, на рассмотрении какого пункта вы находитесь. Это поможет устранить негативные моменты от линейного восприятия устной речи. Письменную речь мы воспринимаем не только линейно. Любой отрывок может постоянно соотноситься со всем текстом и его отдельными частями.

Линейный характер восприятия устной речи, невозможность вернуться назад или забежать вперед, оценить композиционные части, абзацы и т.д. ведут к затруднению понимания. Вот почему важно, чтобы говорящий всё время давал слушателям представление о своей речи как о композиционном целом.

При построении сообщения требуется также решить вопрос о включении в него аргументов противоположной стороны. Использование материалов такого рода предпочтительно в речи перед подготовленной, высокоинтеллектуальной аудиторией, которая не любит готовых выводов. Включение доводов противоположной стороны также выгодно, если известно, что слушатели расходятся во мнениях с говорящим, и в случае, если аудитория будет подвергнута воздействию информации противной стороны.

Исследования показали, что изложение противоположных точек зрения в группах с низким интеллектуальным уровнем оказалось

малозффективным. В сообщении должны содержаться четко сформулированные выводы лишь в том случае, если слушатели после приведенных доказательств не способны сделать это самостоятельно. Интеллектуальная и хорошо подготовленная аудитория может воспринять явно сформулированные выводы как попытку навязывания мнения со стороны говорящего.

Применяются также следующие композиционные приёмы: анонсирование, затягивание изложения, неожиданный перерыв.

Драматизация (диалогизация) речи (превращение монологической речи в диалогическую). Драматизация может быть внешней и внутренней. Внешняя заключается в организации диалога между аудиторией и говорящим в форме вопросов и ответов. Однако часто она не всегда осуществима.

Внутренняя драматизация – это такое построение монологической речи говорящего, которое подразумевает:

– определенный подход к отбору материала и композиции речи на этапе подготовки выступления, предполагающий учет особенностей аудитории;

– предвосхищение возможных вопросов слушателей путем разъяснения того, что является для них непонятным;

– использование разных формул включения аудитории в диалог: «Как вы, наверное, знаете», «Вы, возможно, спросите», «Вы удивились, услышав эти слова» и т.п.

Паузы-разрядки. Концентрация внимания длится ограниченное время, после чего наступает его естественное ослабление и, как следствие, утрата поляризации. Происходит переключение внимания, поэтому говорящий должен предвосхитить этот момент и сделать перерыв в изложении основного содержания.

Эта пауза должна быть заполнена какими-либо примерами, иллюстрирующими основное содержание и одновременно очень выразительными, захватывающими; шуткой ли, уместной в данной ситуации, или просто посторонним разговором, позволяющим на короткое время отвлечь внимание слушателей (последний прием используется с осторожностью, чтобы не утратить основную нить разговора).

4.2. Особенности педагогического и психологического общения

Известно, что публичная речь педагога служит передаче информации слушателям. Кроме того, в ней всегда присутствует дидактическая направленность, т.е. одновременно с передачей ин-

формации решаются задачи обучения. Это выдвигает особые требования к отбору, способам организации и изложения информации, т.е. к содержанию и форме педагогической речи.

Всякое педагогическое общение есть общение воспитателя и воспитанника. Воспитательная направленность речи учителя предполагает особый подход к отбору информации и её интерпретации.

Речь педагога служит образцом, который воспринимает учащийся и по которому он учится строить свою речь. При этом следует помнить, что для учащегося речь педагога зачастую является единственным образцом литературной нормы и правильного построения речи вообще. В силу этого особое внимание следует обращать на форму педагогической речи, её нормативный характер, делать доступной не только для восприятия, но в известной мере и для подражания (здесь не имеется в виду упрощение, примитивизация речи).

Стиль педагогического общения. Специалистами используется термин «стиль педагогического общения». Это совокупность поведенческих реакций, в которых проявляются качества личности учителя, манера общения педагога с детьми, а также его поведение в различных ситуациях профессиональной деятельности.

Стиль педагогического общения зависит от индивидуальных качеств воспитателя: психических свойств личности, интеллекта, а также от той ролевой установки, которую определяет для себя педагог, т.е. от того, как и каким он видит, хочет видеть себя в общении с детьми, какую роль играет в процессе профессиональной деятельности.

Общепринятой классификации стилей педагогического общения нет. Наиболее распространены следующие:

1) общение-устрашение (педагог подавляет учащихся, диктует свои условия, играет роль «деспота», «диктатора»);

2) общение-заигрывание (педагог, не уверенный в своих знаниях и педагогическом мастерстве, как бы пытается заключить «сделку» с учащимися; в обмен на снижение требований к ним он получает, например, лучшую дисциплину в аудитории);

3) общение с четко выраженной дистанцией (педагог постоянно подчеркивает разницу между собой как более опытным, знающим, понимающим и учащимися, обязанных его слушаться);

4) общение дружеского расположения (педагог выступает в роли старшего друга, приятеля, более знающего, желающего прийти на помощь учащемуся);

5) общение совместной увлеченности (педагог и обучаемые – коллеги, вовлечённые в процесс совместной интеллектуальной деятельности на занятии).

Первые два стиля свидетельствуют о профессиональной непригодности педагога. Элементы трёх последних встречаются в общении разных педагогов. Лишённые крайностей, эти стили общения могут применяться в разных ситуациях общения в зависимости от конкретных обстоятельств.

В отличие от педагога, профессиональный психолог может использовать в общении специальные приёмы нейролингвистического программирования.

НЛП – поведенческая модель и набор тщательно продуманных технических приёмов, методов и методологий. "Отцами" НЛП являются американские психологи Д.Бэндлер и Д.Гриндер в 1975 г. Ряд важных положений этой техники разработан известным психотерапевтом М.Эриксоном.

"Нейро" – это часть сложных слов, указывающая на отношение к нервной системе. В данном случае она означает основную идею НЛП: наше поведение берёт начало в нервных процессах, связанных со зрением, слухом, осязанием и особенностями мыслительных процессов. "Лингвистическая" составляющая названия подчёркивает роль языка коммуникации и воздействия на адресата. "Программирование" указывает на целенаправленность воздействия и наличие определенной программы для достижения цели.

Особенности психологического общения проявляются в приёмах.

Приём подстройки и раппорта. Установить раппорт – значит "присоединиться" к другому человеку, подстраиваясь к языку его телодвижений чутко и с уважением. Подстройка – это не подражание, которое заметно, преувеличенно и без разбора копирует движения другого человека, – последнее часто считается оскорбительным (как передразнивание). Подстройка к голосу – ещё один способ установить раппорт. Можно подстроиться к тону, темпу, громкости и ритму речи. Это похоже на присоединение к пению: вы встраиваетесь и гармонично сливаетесь со звучанием. Во время телефонного разговора подстройка к голосу – единственный способ установления раппорта. Затем вы можете отстроиться, изменив темп или тон голоса, – это скрытый, но действенный и уважительный сигнал к окончанию разговора.

Подстройка и раппорт дают прямой канал воздействия на подсознание в виде подражательного поведения на невербальном

уровне. И как результат – скрытое управление на подсознательном уровне.

Что способствует раппорту? Приверженность общей культуре, ценностям, общие интересы, работа, друзья, увлечения, симпатии и антипатии, политические и иные пристрастия – всё, что объединяет собеседников, способствует раппорту. Люди, находящиеся в раппорте, отзеркаливают, соответствуют друг другу в позах, жестах и взглядах. Это похоже на танец, в котором каждый партнер откликается на движения другого дополняющими его движениями.

Приём присоединения и ведения. Раппорт позволяет выстроить мост к другому человеку. Когда он возведён, вы можете начинать изменять своё поведение, и, как правило, партнёр последует за вами. В НЛП это называется присоединением и ведением. Ведение невозможно без раппорта.

Когда близкий нам человек печален, естественно использовать сочувственный тон голоса, а не кричать бодро: "Не унывай!" Толку от этого призыва – никакого. Но если сначала отразить его горестную позу и мягким тоном посочувствовать ему, то он скорее пойдёт за вами к более оптимистичному настрою.

Говоря с рассерженным человеком, подстройтесь к его гневу, но немного ниже его уровня. А затем постепенно, успокаивая своё собственное состояние, успокойте и собеседника. Здесь недопустимы негативные команды. На подсознание эти команды действуют как позитивные. Подсознание не обрабатывает лингвистические отрицания и просто не обращает на них внимания. Родитель или учитель, который говорит ребёнку не делать что-то, тем самым повышает вероятность того, что ребёнок сделает это снова.

Скрытое психологическое управление объектом посредством НЛП-техники включает следующие этапы: 1) присоединение к дыханию, темпу речи и мышления, отзеркаливание (раппорт); 2) закрепление поддержанием удобным для собеседника соотношением речи и молчания, подтверждением согласия; 3) ведение – изменение позы, жестов, мимики, темпа речи и дыхания партнера в нужном направлении.

Вопросы-указания – это вопросы, которые буквально требуют лишь ответа "да-нет", но на самом деле вызывают определенную реакцию. Например: "*Ты можешь вынести мусор?*" – не является буквальным вопросом о вашей физической способности выполнить эту задачу, он представляет собой просьбу сделать это. Вот другие примеры: "*Дверь все ещё открыта?*" (закрой дверь); "*Стол уже накрыт?*" (накрой на стол).

Введение в транс. Раппорт позволяет незаметно для собеседника вызвать у него заторможенное состояние – гипноидный транс.

Например, начните мигать в том же темпе, что и партнёр, а затем постепенно делайте мигания чаще, но закрывайте и открывайте глаза при этом всё медленнее. Собеседник почувствует, как его одолевает дремотное состояние и желание не раскрывать глаза.

Другой способ: начать постепенно расфокусировывать свои глаза, ведя партнёра за собой. Расфокусировку можно проводить, как бы глядя в бесконечность, "сквозь" собеседника. Расфокусировка глаз является важным признаком измененного состояния сознания в противовес фокусированию их на каком-нибудь объекте.

Можно также, приспособив темп речи к дыханию другого человека, начать постепенно снижать его, делая тем самым дыхание собеседника более редким. А это в свою очередь уменьшает его способность к противодействию.

Смена состояний. Начиная со словесной или несловесной подстройки к другому человеку, можно затем незаметно заставить его следовать за собой. Во время процедуры "ведения" необходимо постоянно наблюдать за собеседником, отмечая внешние признаки, свидетельствующие о наступлении гипноидного состояния. К числу таких признаков относятся всевозможные "мелкие" движения – бессознательные подёргивания рук, непроизвольные вздёргивания мышц. При переходе в состояние транса у человека нередко возникает расслабление лицевых мышц, что зрительно воспринимается как "уплощение" лица, его "дряблость". Меняются выражение глаз, тип дыхания, теплеют и краснеют кисти рук в связи с усилением притока крови к конечностям. Задача ведущего при этом заключается в таком построении взаимодействия, чтобы данные признаки продолжали усиливаться и наступала более глубокая стадия погружения.

Разработаны различные способы погружения собеседника в *гипноидное состояние* незаметным для него путём. Одной из наиболее простых возможностей является просьба к собеседнику подробно описать свои предыдущие необычные состояния, которые он ранее испытывал. По мере такого описания, задавая нужные вопросы, можно постепенно вводить в транс своего собеседника, например: "Что вы чувствуете во время длительной поездки в машине, когда вам тепло... и удобно... и не хочется ни о чём думать..."? Другой возможный вариант – самому начать описывать аналогичные состояния, испытанные в тех или иных жизненных ситуациях.

Использование данных методик требует продуманности речи по созданию плавности и "удобности" гипнотического погружения. Вла-

дение подобными методами позволяет исключить какое-либо сопротивление и в полной мере использовать преимущества заданного состояния. Ведущему необходима тщательная подготовка с целью овладения разнообразными словесными шаблонами, позволяющими незаметно для подопечного вызывать нужные ощущения и переходить от одного из них к другому.

Транс – это естественное, органически присущее каждому человеку состояние, которое легко вызвать. Если объект воздействия испытывает трудности или делает над собой усилие в процессе гипнотизации, значит, плоха сама методика и ее реализация, считают специалисты в области НЛП. Внешняя лёгкость и изящество используемых приёмов являются основными достоинствами данного направления. Правильное их применение по отношению к конкретному человеку позволяет снять у того какие-либо неприятные переживания, связанные с процедурой гипнотизации, тревогу, подсознательное сопротивление, боязнь попасть в зависимость от другого человека, ощущение неудачи. Вся процедура гипнотизации, внушения в состоянии транса и вывода из него носят приятный, оптимистический характер

Рефрейминг – новый взгляд на ситуацию. В любом событии можно отыскать не только "негативные" стороны (что обычно делает потенциальный пациент), но и положительные аспекты. Психолог и должен восполнять этот пробел: давать человеку пропущенную часть опыта, меняя тем самым его восприятие происходящего и общее мироощущение. В основе его лежит посылка о том, что человек обычно делает лучший выбор с учетом знаний о себе, к которым он имеет доступ. Задача специалиста – "восполнить" знания человека, чтобы тот нашел оптимальный для себя стиль поведения. Важно, что нужное "содержание" поведения (или мышления) человек вырабатывает сам, поэтому он всегда получает именно то, что ему требуется для счастливой жизни.

Таким образом, педагогическое и психологическое общение могут существенно не только различаться, но и обогащать друг друга во имя формирования у воспитанников положительных мотивов учения, нравственных качеств, ценностных установок, моделей поведения и представлений о смысле жизни и собственном счастье. К сожалению, арсеналом средств нейролингвистического программирования успешно пользуются не только бизнес-структуры, но и сектанты, экстремисты, террористы и др. Современная педагогическая риторика практически в этом смысле бездействует и бросает воспитанника на произвол судьбы.

4.3. Учебно-речевая ситуация как форма жанровой дифференциации речи

Попытки определения специфических жанров педагогического общения предпринимались неоднократно.

А.А.Леонтьев предложил использовать в качестве основы классификации систему «дидактических» функций языка, содержащуюся в работах немецкого ученого Д.Шпанхеля. Выделяются функции мотивации, презентации знаний, привлечения внимания и регулирования психической активности школьников, постановки задачи или конечной цели, переноса знаний и умений на новый материал, управления интеллектуальной деятельностью и контроля за успехами учащихся, обеспечения обратной связи.

Т.А.Ладыженская вслед за А.А.Леонтьевым выделяет учебно-речевые ситуации на уроках русского языка исходя из дидактических задач, решаемых учителем. Задаче передачи информации соответствует учебно-речевая ситуация *введения информации*; задаче организации учебно-практической деятельности обучаемых – *ситуация закрепления*, повторения, проверки домашнего задания; задаче проверки знаний, умений и навыков – *ситуация проверки и опроса*, проведения и анализа проверочных работ.

Представляется целесообразным при определении жанровых разновидностей речи опираться на понятия формы речи (устная, письменная), формы речевой деятельности (монолог, диалог) и понятия функциональных стилей литературного языка. Жанр представляет собой определенную композиционную форму, соотносительную с целями и условиями общения, определенным функциональным стилем, с содержанием и формой речи (устной или письменной), а также формой речевой деятельности (монологом или диалогом).

Таким образом, можно говорить о таких жанрах, чаще всего представленных в речевой практике преподавателя, как *беседа, спор, лекция, сообщение* и т.д. Следует, однако, заметить, что типология форм речи учителя – задача, требующая дальнейшей теоретической и методической разработки.

Выделяются *беседа и дискуссия* (как разновидности устного диалога), *доклад и лекция* (как разновидности устного монолога). Внутри пар также наблюдаются оппозиции, связанные с характером обработки информации и её оформлением в речевые жанры. Беседа как форма обмена мнениями строится на определении потребности в информации и информировании собеседниками друг друга.

Напротив, дискуссия должна выявить сходства и различия в интерпретации информации и послужить убеждению собеседника в своей правоте или стать средством поиска истины совместными усилиями. Лекция как способ интерпретации информации, представления ее в форме, наиболее доступной для восприятия в данной аудитории (в том числе популярная и учебная лекция), противопоставлена докладу как способу изложения взглядов, связанных с глубоким осмыслением информации и самостоятельными изысканиями докладчика в определенной области.

Таким образом, технология педагогического общения может осуществляться и в условиях беседы, дискуссии, сообщения, лекции и т.д.

Глава 5. ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

5.1. Культура речи педагога

Речевая культура в современном понимании – это область лингвистики и риторики, которая изучает осознанную речевую деятельность по созданию целенаправленной и целесообразной этически корректной. Это *диалогичность*, как отношение к «другому» как к ценности и полагая диалог как основной инструмент культуры. Это *понимание* как процесс и результат, как стремление к нему; « понимание присоединяет человека к культуре и находит в ней свою опору» (А.А.Брудный).

Познание как компонент культуры диалогично, потому что предполагает внутренний диалог в процессе движения от незнания к неполному знанию, а затем – к относительно полному. Одним из важнейших понятий, передающих сущность культуры и являющихся механизмом осуществления ее преемственности, является *память*, фиксирующая факты, события и достижения культуры, сохраняет ее и обеспечивает движение вперед. Все эти разрозненные первоначально смыслы требуют упорядочивания. Поэтому обязательной принадлежностью культуры является *структурирование*. Педагог выступает в роли не только носителя культуры, но и проводника, который постоянно пользуется механизмами культуры: отбором лучшего, организацией диалога с учащимися и их диалога с явлениями культуры.

Все свойства, характерные для культуры в целом прослеживаются и в культуре речи как ее составной части. Культура речи педа-

гога охватывает все компоненты речевой деятельности и их составляющие. Определенные нормы существуют для всех компонентов культуры и проявляются они, прежде всего, как нормы общения: когнитивная (восприятие других и их понимание), аффективная (отношение к другому), поведенческая (выбор поведения в конкретной ситуации). Наиболее значимыми нормами общения являются этические и коммуникативные, вытекающие из законов оптимального, гармоничного, эффективного общения.

Коммуникативные и этические нормы представляют собой конкретные правила, помогающие осуществить оптимальное общение, т.е. такое взаимодействие, которое создает наилучшие условия для выработки и реализации не противоречащих друг другу коммуникативных целей всех партнеров по общению, для создания благоприятного эмоционального климата вследствие преодоления различного рода барьеров, для максимального раскрытия личности каждого. Эти нормы очень тесно взаимосвязаны, дифференцирование только условно, это механизмы, помогающие согласовать все стороны общения.

Этические нормы определяют систему защиты нравственных ценностей в каждой культуре, и регулирует формы проявления их в речи.

Коммуникативные нормы обеспечивают выбор средств общения, контакта и достижения всех целей коммуникации и действуют на всех этапах речевой деятельности, определяя целенаправленность и целесообразность. Коммуникативными нормами общего характера, определяющими весь процесс коммуникации, являются *принципы*:

- кооперации – обязательность установки на сотрудничество, регулирование речевого поведения;
- целесообразности – в основе лежат этические нормы, регулирующие выбор этически корректных средств для достижения целей общения;
- гармоничности – наличие баланса между информативностью и эмоциональностью, между информационным и фактическим общением;
- структурирования – вычленение и расположение всех смысловых частей, логических связей;

Культура создания и восприятия текстов предполагает, что информация не подается и не воспринимается изолированно от другой информации и от окружающего мира, а существует в определенном контексте – заранее заданном «смысловом поле» (Ю.М.Лотман).

Каковы же требования, предъявляемые к хорошей профессиональной речи педагога?

Во-первых, каждый говорящий определяет содержание и форму выражения своих мыслей в соответствии с уровнем развития мышления, общей и языковой культурой, конкретными целями и условиями общения, жанрово-композиционными формами, существующими в речевой практике. Это качества, которые характеризуют речь с точки зрения соответствия формы и содержания, а также регулируют формально-содержательную сторону речи (формально-содержательные характеристики речи).

Во-вторых, речь – реализация, воплощение языка, следовательно, последний определяет законы, нормы, правила, обязательные в практическом говорении и письме, т.е. качества, регулирующие нормативную сторону речи (языковые характеристики речи).

В-третьих, речь обладает своими законами, вытекающими из ее специфики как средства реализации языка. Для успешного достижения целей коммуникации устная и письменная формы речи также должны соответствовать определенным качествам, регулирующим техническую сторону речи (технические характеристики речи).

Требования, предъявляемые к речи преподавателя, обуславливаются сферой, задачами и особенностями педагогического общения. Для успешной педагогической коммуникации речь преподавателя должна облекаться в композиционные формы, наиболее точно соответствующие содержанию и целям общения (выбор жанра для конкретного речевого акта, знание основных правил построения текста), она должна строго соответствовать требованиям основных коммуникативных качеств, а также определенным техническим характеристикам.

Всё это говорит о том, что педагог обязан владеть навыком корректировки устной и письменной речи обучаемых. Кроме того, при работе над технической стороной речи (дикцией), и при изучении норм литературного языка следует отталкиваться от особенностей системы норм языка и его артикуляционной базы.

5.2. Особенности работы над текстом выступления

Обычно текст состоит из трёх обязательных компонентов: введения (в котором формулируются тема и цель и содержится ввод в проблематику), основной части (включающей доказательства и иллюстрации) и заключения (выводов, итогов).

Во введении дается краткое описание предметной области, к которой относится выступление. Рассматривается также историче-

ское освещение и современное состояние проблемы. Если сообщение носит научный характер, то уместно будет представить различные точки зрения на данную проблему.

Далее излагается тема, указывается ее актуальность, определяется узкое направление речи. После этого формулируется задача, которую говорящий ставит перед собой в данном выступлении и перед аудиторией. При определении актуальности следует избегать пространных рассуждений и четко указывать, почему такая-то тема важна для вас в настоящее время.

Основная часть строится как доказательство выдвигаемого тезиса. Тезис – это суждение, истинность которого устанавливается в доказательстве; аргументы – суждения, из которых выводится тезис; демонстрация – логическая форма связи названных двух элементов, обуславливающая необходимость выведения одного из другого, тезиса из аргумента.

Если основной тезис работы распадается на несколько подтезисов, то в главной части выделяется соответствующее количество частей. Внутри каждой такой подчасти материал располагается следующим образом: формулируется тезис, рассматриваются различные подходы к его доказательству (точки зрения), далее следует обязательное выражение авторского отношения к проблеме.

На этом этапе должны быть использованы примеры, подтверждающие точку зрения говорящего. Итогом рассмотрения тезиса должен стать вывод о его правильности, истинности или ложности. В случаях несогласия части аудитории с позицией говорящего, меньшей степени заинтересованности слушателей темой выступления и т.п. возможна и индуктивная схема доказательства, т.е. движение мысли от единичных посылок к общему заключению.

Вначале излагается сумма доказательств, которые должны подвести слушателя к бесспорности предлагаемого говорящим вывода. При первом же варианте рассуждения (дедуктивном) выдвигаемый вначале тезис и последующее доказательство могут быть отвергнуты из-за неподготовленности или предубежденности аудитории.

Заключение – самая маленькая по объему часть работы. Композиционно она замыкает кольцо рассуждений. Это значит, что в заключение следует вернуться к началу работы, напомнить, какая задача ставилась, как она решалась, к какому выводу вы пришли.

Заглавие – самое краткое выражение основного содержания. Заголовок формулируется в самом конце работы над текстом.

Эпиграф – краткое выражение идеи речи. В письменной форме эпиграф оказывается графически выделенным. В устной речи лучше

отказаться от эпиграфа, поскольку он уводит от прямого общения со слушателями. Цитаты не должны быть слишком объемными. Их содержание обязано соответствовать содержанию речи. Всякая цитата обозначается на письме и в устной форме. Своеобразными формулами устного «закавычивания» служат слова «цитирую» и «конец цитаты».

В текст работы можно включать план. Это позволит читателю четче представить композицию работы и легче ориентироваться в ней. При этом надо выделить в тексте соответствующие пункты. Неприемлемы планы, которые только называют композиционные части работы (введение, основная часть, заключение). Формулировки пунктов плана должны быть заголовками соответствующих частей. Пункты плана могут излагаться в вопросной, назывной или тезисной форме. Чтобы составить план готового текста, следует разделить его на смысловые части, затем выделить в них и сформулировать основную информацию.

Наличие чёткого плана, сообщение его слушателям и строгое следование ему – важное условие создания правильной психологической атмосферы, преодоления трудностей в восприятии устного или письменного текста.

Заключительным элементом текста является список литературы, наличие которого позволяет при необходимости расширить знакомство с поднятой проблемой, отослать слушателей или читателей к источникам, рассматривающим те или иные вопросы более подробно.

Работа над текстом начинается с отбора из всего массива собранной информации материала в соответствии с пунктами плана. Написание текста обычно начинается с основной части, затем пишется введение, заключение, выбирается заголовок. После написания работу следует отредактировать по двум направлениям: содержательно-композиционному и языковому.

Вначале определяется правильность отбора информации, последовательность ее изложения, соотношение композиционных частей, убедительность, логичность доводов, уместность примеров. Анализируется соответствие текста теме, цели и плану.

Проработка языковой стороны выступления заключается в уточнении значения слов, правил построения синтаксических конструкций, норм ударения, произношения, образования форм слов.

Формирование текста начинается с отбора материала по плану. Начинать писать можно в любом порядке, но, естественно, не с введения, так как оно служит подготовительной частью к основному

корпусу, и поэтому в нем должны быть учтены особенности готового текста.

После редактирования и чтения следует провести «сжатие» текста, которое заключается в том, что предварительно подготовленное выступление должно быть сведено к отдельным тезисам или кратким пунктам, позволяющим в процессе речи восстановить основное содержание работы. Такой сжатый тезисный план позволяет отказаться от чтения текста и в то же время полно и последовательно изложить все содержание.

Подготовка к монологическому и диалогическому выступлению.

Монологическая речь (греч. *monologos*) – это речь одного человека, не перебиваемая репликами других людей. Монологическая речь значительно более развернута и грамматически оформлена, чем диалогическая, требует обычно предварительной подготовки. Существенная черта монологической речи – логическая связность высказываемых мыслей и систематичность изложения, подчиненного определенному плану.

Монолог широко используется в речевой практике учителя: лекции, доклады, сообщения. Элементы монолога (объяснение нового материала, комментарии к ответам, мини-лекции) представлены на уроке, который строится в целом как открытый диалог. Основные жанровые разновидности монолога в речевой практике учителя – доклад и лекция.

Доклад – это обстоятельное изложение какой-либо проблемы, призванное дать широкое представление о поднятом круге вопросов, осветить историю и перспективы данной проблемы.

Лекция обычно посвящена конкретному вопросу, изложение материала носит обучающий или познавательный характер. Чаще всего лекции связаны с конкретными формами учебной или просветительской деятельности и объединяются в циклы по тематическому признаку.

Лекция – одна из форм вузовских занятий. Широко используются элементы лекций и в школьной практике, однако занимают не все время урока, а лишь определенную его часть. Обычно лекция строится как монолог. Однако опытный лектор стремится превратить ее в диалог. Это не значит, что лекция по форме переходит в беседу.

Подготовка к монологической речи требует особой тщательности. Строго говоря, все этапы подготовки, освещенные выше, являются подготовкой к монологической речи. Добавим только, что оценка монолога должна учитывать тот же комплекс факторов, которые существенны и при его составлении: информационные, композици-

онные, языковые, средства выразительности, психологические особенности общения говорящего с аудиторией.

Диалог (от греч. *dialogos*) первоначально и в узком смысле – разговор двух лиц. В принятом далее широком понимании в диалогическую речь включается также полилог – разговор нескольких участников.

Диалог представляет собой вид коллективной интеллектуальной работы. При обмене репликами происходит решение интеллектуальных задач. Посредством диалога устанавливается истина в процессе сопоставления различных точек зрения, обосновываются собственные взгляды и опровергаются взгляды оппонентов.

Таким образом, диалог служит для разрешения тех или иных противоречий. Как форма речевой деятельности он наиболее эффективен при наличии сложных спорных вопросов, неоднозначных подходов к решению той или иной проблемы. Диалог может реализовываться в разных жанрах: дискуссии, беседе, совещании, ответах на вопросы, диспуте и др. Существуют различные организационные формы диалога: «круглый стол», пресс-конференция, симпозиум.

Дискуссия (от лат. *discussio* – исследую) обозначает публичный спор с целью добиться истины путем сопоставления различных точек зрения. Дискуссия позволяет в процессе публичного обсуждения выявить и сопоставить существующие точки зрения, найти ответ на нерешенные или непонятные вопросы. Наряду с этим она является способом убеждения собеседника.

Нет общепринятой терминологии для обозначения разновидностей дискуссии. Иногда как синонимы употребляются слова «спор», «диспут», «беседа», «полемика». Мы будем понимать под дискуссией диалог, развертываемый с целью коллективного нахождения ответа на тот или иной вопрос, актуальный для целого ряда людей. Дискуссия сводится к защите или опровержению обсуждаемого тезиса.

Дискуссия строится как последовательное чередование двух этапов. Первый – выдвижение тезиса и его защита одним оппонентом. Второй – опровержение выдвинутого тезиса другим оппонентом и обоснование своей точки зрения. В конце дискуссии председательствующий или ведущий подводит итог, в котором дается оценка приведенных доказательств и делается общий вывод.

Правила организации и проведения дискуссии

1. Как исходное условие проведения дискуссии предполагается наличие проблемной ситуации, проблемного вопроса, который должен быть действительно актуален, интересен как минимум для спо-

рящих, а желательно и для слушателей. Участники дискуссии должны обязательно находиться в оппозиции друг другу по обсуждаемой проблеме.

2. Обязательное сосредоточение дискутирующих на ее предмете. Отклонения от основной проблемы недопустимы и должны пресекаться ведущим.

3. Ведущим должна быть обеспечена возможность высказаться всем желающим в пределах установленного регламента.

4. Аргументация «к делу», а не «к человеку», т. е. строгое соблюдение уважительного отношения к оппоненту, возражения только по существу обсуждаемой проблемы.

5. Предварительная подготовка к дискуссии должна состоять в выделении основных понятий, связанных с предметом речи, и уточнении их понимания. Это важно учесть для установления общих принципов обсуждения и для того, чтобы спор шел не о терминах, а по сути вещей.

6. В процессе дискуссии должно проявляться максимальное внимание к доводам оппонента, его индивидуальности. Такое поведение получило название «эффективное слушание» и подразумевает позу, мимику, взгляд, выражающие внимание, а также различные словесные формулы выражения внимания и понимания собеседника.

7. Соблюдение основных законов формальной логики (тождества, достаточного основания, исключенного третьего, непротиворечивости).

В процессе дискуссии оппонентами могут применяться полемические приемы, которые позволяют захватить инициативу в споре.

К ним относятся использование юмора, иронии, сарказма, самоиронии; сведение к абсурду; «возвратный удар» – обращение тезиса против его автора; подхват реплики; атака вопросами; довод «к человеку» – выражение уважения, восхищения оппонентом, его мыслями, правильностью аргументации с целью усыпить бдительность; апелляция к публике с использованием стандартных формул «ну кто этого не знает», «я думаю, меня все поддержат», «как всем известно», «все, безусловно, согласятся» и т.п.

Наряду с полемическими приемами в дискуссии могут применяться также уловки. К допустимым уловкам относятся оттянутое возражение (используется, чтобы выиграть время, иметь возможность сосредоточиться, обдумать правильный ответ); уточнение позиции (в процессе дебатов оказывается, что вы допустили неточность, а спустя некоторое время вы это заметили. В такой ситуации целесообразно честно исправить ошибку).

Существуют недопустимые уловки. Логическая уловка, или софизм, – намеренная логическая ошибка, выдаваемая за истинное суждение.

Психологические уловки более многообразны:

1. Ставка на ложный стыд – прием отвлечения внимания с помощью стандартных формул «кто же этого не знает», «разве всем не известно» и т.п.

2. «Подмазывание» аргумента заключается в том, что спорный аргумент дополняется комплиментом в адрес оппонента (вы, как крупный специалист, понимаете; вы, как умный человек, не станете возражать... и т.п.).

3. «Говорящий как основной аргумент», т. е. доказательство не «к делу», а «к человеку». Этот прием позволяет отвлечь внимание слушателей.

4. Перевод разговора в на другую тему.

5. Переключение спора на противоречия между словом и делом, доказательство того, что оппонент не прав, так как его утверждения не соответствуют его делам.

6. Перевод вопроса на точку зрения пользы или вреда.

7. Самоуверенный тон.

Наконец, существует обструкция – срыв публичного выступления с помощью крика, создания шума и т.п.

Полемика (от греч. *polemika* – спор) – это публичный спор с четкой выраженной конфронтацией, противостоянием. Дискуссия направлена на нахождение компромисса, а полемика – на более четкое очерчивание позиции, точки зрения, на разъяснение. Каждый полемист доказывает именно свою правоту и стремится привлечь слушателей на свою сторону.

Элементы полемики могут присутствовать в различных родах красноречия: академическом, судебном и особенно в социально-политическом.

При проведении полемики необходимо учитывать следующее.

Важнейшее условие – сохранение контроля над эмоциями. Нельзя превращать спор в перебранку, поэтому нужно все время сосредоточиваться на предмете спора, выявлять логические несообразности и противоречия во взглядах противника, иметь мужество признать ошибку, но не переходить на оценку личности оппонента.

В полемике допустимо сознательное утрирование позиции противника или своей собственной, использование юмора, сатиры, иронии, сарказма при безусловном сохранении такта. Очень важно уметь снимать психологическое напряжение, периодически возникающее между участниками, путем высказывания расположения к

оппоненту, уважения его точки зрения, внимательного отношения к нему.

Поскольку полемика не направлена на поиск компромисса, то диапазон приемлемых уловок более широк, чем при дискуссии, и ограничивается только нормами этикета. В то же время нужно помнить, что психологически более верной является позиция не прямого противостояния, а скрытого.

Можно сформулировать несколько безусловных правил полемики:

- не спешите говорить «нет», выскажите несогласие в доказательной форме;

- не следует ставить в конце спора победный акцент, сдержите свое тщеславие и сохраните хорошие отношения с оппонентом;

- будьте предельно тактичны и хладнокровны, если, конечно, результаты полемики не связаны с вопросом жизни или смерти.

Особую роль играют вопросы и ответы. Вопросы – это форма мышления, ориентированная на получение ответов в виде суждений. Это сложный вид умственной и речевой деятельности, поскольку требует прочных и обширных знаний, умения сконцентрироваться, вспомнить необходимую информацию и представить ее слушателю в доступной форме.

Вопросы обычно завершают публичное выступление, поэтому общее мнение о говорящем складывается именно в процессе ответов. По структуре вопрос состоит из двух частей: базиса, или предпосылки, которая включает исходную информацию, и второй части, которая указывает на недостаточную осведомленность.

Вопросы различают:

- по логической структуре – уточняющие (закрытые, однозначные) и восполняющие (открытые, специальные);

- по составу – простые и сложные (состоящие из нескольких вопросов);

- по форме – корректные (в основе которых лежит верное суждение) и некорректные (в их основе лежит неверное суждение, поэтому правильные ответы на такие вопросы невозможны);

- по характеру – нейтральные (благожелательные) и неблагоприятные (провокационные).

В свою очередь, ответы бывают правильными, представляющими собой истинные суждения, неправильными и не по существу.

По объему ответы могут быть краткими и развернутыми.

Существуют различные приёмы уклонения от ответов:

1. Пропуск используется, если задается сложный вопрос или несколько сразу, в письменной форме.

2. Ответ встречным вопросом позволяет увести в сторону, указать на иную проблему или на другой аспект данной проблемы.

3. Отложенный ответ наиболее эффективен при систематическом общении, когда существует возможность новых встреч. Это допустимая форма уклонения от ответа в преподавательской деятельности.

4. Индивидуальный ответ не во время публичного общения, а после завершения встречи, урока, лекции.

Наряду с этими существуют недопустимые приёмы уклонения от ответов. К ним относятся ирония над вопросом или спрашивающим, ответ не по существу. Они оказывают негативное воздействие на образ отвечающего в глазах аудитории.

5.3. Стилистическая дифференциация речи

В лингвистической литературе нет однозначного понимания термина «стиль» и единых критериев выделения функциональных стилей.

Стилеобразующим фактором выступает сфера деятельности. Под её влиянием вырабатывается совокупность приемов употребления, отбора и сочетания языковых средств, которую академик В.В.Виноградов и назвал стилем. Сфера общественной деятельности – такая область деятельности носителей языка, которую можно соотносить с отдельной формой общественного сознания: наука, искусство, религия, политика, право. Сфера общественной деятельности – экстралингвистическая основа выделения функциональных стилей. Языковая основа – специфические языковые средства, имеющие определенную стилистическую окраску, связанную именно с данным стилем.

Стилевая система обладает относительной замкнутостью, т.е. всегда можно выделить языковые средства с определённой стилистической окраской, указывающей на принадлежность данных средств к одной системе. В то же время стиль как система не обладает непроницаемостью, так как есть стилистически нейтральные языковые единицы (арсенал межстилевых средств).

В речевой практике формируется большое количество речевых жанров, в пределах каждого из которых средства одного функционального стиля могут оказываться рядом со средствами другой системы. Наконец, стилиевая дифференциация языка – явление исторически изменчивое. Характер, число, соотношение складывающихся в каждом национальном языке в определенную эпоху стилей зави-

сит от типа «взаимодействия между формами народно-разговорной и литературно-книжной речи» (В.В.Виноградов).

Функциональный стиль представляет собой подсистему литературного языка, т.е. совокупность средств общения, регулярно используемых в данной сфере общения. В речи языковой стиль реализуется в определенных формах, которые получили название стилей речи.

Стили речи можно рассматривать как речевые реализации подсистемы функционального стиля языка, как его микроструктуры. По сути дела, стиль речи представляет собой конкретную жанрово-композиционную форму, в которой регулярно находит свою реализацию тот или иной стиль языка.

В научной литературе также нет единого понимания принципов классификации стилей. По-прежнему подвергается обсуждению вопрос о том, входят ли в ряд функциональных стилей «язык художественной литературы» и «разговорная речь».

Ни у кого не может вызвать сомнения, что язык художественной литературы существенно отличается от языка научных работ, следовательно, предметом обсуждения здесь является не возможность или необходимость отграничения соответствующих типов речи, а просто в конечном счете вопрос о том, являются ли оба названных типа речи в равной степени функционально-речевыми стилями.

Специалисты пытаются выделить стили на основе следующих оппозиций.

Первая оппозиция – противопоставление литературного языка как обработанной нормативной формы, являющейся в глазах ее носителей образцовой, общепринятой и общеобязательной, и нелитературных форм общенационального языка, употребление которых для целей общения сопряжено с различного рода ограничениями (социальными, территориальными, нравственными): диалекты, просторечие, жаргоны и т.д.

Вторая оппозиция наблюдается внутри системы литературного языка и связана с противопоставлением «высокого» и «низкого» стилей (по классической терминологии). С одной стороны, книжные стили со строгой системой норм, наличием стандарта, специальной терминологии, которые обслуживают сферу общественных, публичных отношений. С другой, – разговорный (разговорно-обиходный, разговорно-бытовой) стиль, сочетающий экспрессию, свободу в выборе и использовании языковых средств, который функционирует в сфере непринужденного общения.

Третья оппозиция связана с противопоставлением публицистического стиля научному и деловому, в которых в наибольшей степе-

ни выражены общие черты книжных стилей, тогда как публицистический в силу особенностей сферы общения сочетает стандарт и экспрессию.

Дальнейшие оппозиции при необходимости позволяют детализировать, например, такое понятие, как «научный стиль», выделив в нем подстили в зависимости от частной сферы научного общения, в которой они функционируют (собственно научный, научно-учебный, научно-популярный).

Наконец, особое место занимает язык художественной литературы, который, с одной стороны, является источником литературного языка и хранителем его норм, с другой, – сочетает в себе языковые средства различной стилистической окрашенности, а также языковые единицы, стоящие за пределами литературного языка. Важнейшей чертой языка художественной литературы является изобразительная, художественная функция языковых средств, которые в нём используются.

Сходство всех книжных стилей определяется рядом признаков. Во-первых, единой сферой реализации – сферой общественной деятельности. Во-вторых, форма реализации книжных стилей преимущественно письменная; даже в том случае, если мы имеем дело с устной формой, то в её основе почти всегда лежит письменный текст (лекция, доклад и т.п.). Наконец, все книжные стили характеризуются строгим следованием нормам литературного языка.

В то же время книжные стили противопоставлены друг другу. Эти противопоставления обусловлены различием частных сфер, которые обслуживают стили, различиями в употреблении письменной и устной форм речи, различиями в отношении точности, логичности, отсутствия или наличия эмоциональности объективности, различиями в наборе жанров, в которых реализуется стиль.

Научный стиль. Это подсистема литературного языка, функционирующая в сфере научного общения. Основная форма реализации – письменная. Даже в случае, если научный стиль реализуется устно (лекция, доклад, сообщение на конференции), то в основе такого выступления, как правило, лежат те или иные предварительные записи.

Научный стиль реализуется в следующих жанрах: монография, учебник, статья, диссертация, доклад, лекция, обзор, реферат и т.д. Он характеризуется экстралингвистическими чертами, во многом схожими с признаками официального стиля: точность, объективность, не эмоциональность. Наряду с этим научный стиль отличается также логичностью, абстрактностью изложения, описательным характером подачи информации.

Все вышесказанное определяет и языковые черты научного стиля. Его лексика характеризуется прежде всего наличием терминологии. Абстрактный характер изложения определяет морфологические черты стиля: широкое распространение абстрактных существительных, использование почти исключительно форм настоящего времени во вневременном значении, указывающем на постоянный характер процесса.

Логичность научного изложения определяет синтаксический строй. Широко используются сложные предложения с различными видами союзной связи, пассивные, безличные и инфинитивные конструкции.

В отличие от официально-делового стиля в научном изложении могут появляться эмоционально окрашенные единицы, однако это всегда обусловлено предметом изложения, индивидуальным авторским стилем, а также спецификой жанра, которая определяется тем, какой аудитории адресован научный труд. В соответствии с этим в рамках научного стиля выделяют собственно научный, научно-популярный и научно-учебный подстили.

Научный стиль характеризуется необщедоступностью, которая не должна превращаться в непонятность. Напротив, так называемый гелертерский стиль, т.е. наукообразное, непонятное, перегруженное иноязычной лексикой изложение, затрудняющее восприятие информации и её логическое обоснование, является недостатком научного текста.

Глава 6. КОММУНИКАТИВНОСТЬ И РЕЧЕВОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ

6.1. Принцип коммуникативной целесообразности

Принцип коммуникативной целесообразности выдвинут и обоснован в ряде работ А.А.Леонтьевым, В.Г.Костомаровым, Б.Н.Головиным. Суть его заключается в том, что нормативной, правильной признается единица, в наиболее полной степени удовлетворяющая требованиям общения. И более широко – хорошая речь также определяется принципом коммуникативной целесообразности. Такие качества, формирующие правильную, хорошую речь, получили в научной литературе название коммуникативных качеств речи.

Психологи подразделяют речь (как процесс) на внутреннюю и внешнюю в зависимости от выявленности речевой деятельности вовне. Внешняя речь бывает письменной или устной, монологической или диалогической. Кроме того, она дифференцируется по сти-

лям и жанрам. Речевые жанры чрезвычайно многообразны, поэтому выбор их в данной ситуации общения зависит от множества факторов: учитывается частный или публичный характер общения, положение и взаимоотношения его участников, их цели, уровень владения языком вообще и конкретной его стилевой разновидностью и т.д.

При определении качества речи конкретного носителя языка не следует ограничиваться только степенью соответствия этой речи нормам и законам языковой системы. При восприятии говорения и письма имеют значение также и следующие факторы: техническая сторона речи (для устной – владение речевым аппаратом, дикция, а для письменной – графическая оформленность, почерк, соблюдение норм правописания), формально-содержательная ее сторона (соответствие композиционных форм речи ее содержанию).

Таким образом, реализация основной функции языка общения порождает речь. Её коммуникативная направленность предполагает, что хорошей речью может быть признана такая, которая в наибольшей степени удовлетворяет данной потребности, способствует формированию, выражению и восприятию информации.

Специфичность устной формы книжной речи в том, что в её основе часто лежит письменная форма (развернутый текст, конспект, тезисы, план). Это определяет то, что ряд особенностей устной разговорной речи не характерен для устной формы речи книжных стилей.

Использование письменной формы речи позволяет пишущему обдумывать свою речь, строить её постепенно, исправляя и дополняя, что способствует в конечном итоге применению и выработке более сложных синтаксических конструкций, чем это свойственно устной речи, возникновению других ее особенностей и приводит к расхождению этих двух форм речи.

С другой стороны, речь представляет собой единый феномен реализации, употребления языка, который может проявляться в двух противопоставленных и одновременно взаимообусловленных и связанных формах: письменной и устной.

Иногда в силу неустойчивости и неопределенности терминологии происходит смешение понятий «разговорная речь» и «устная речь». Здесь важно заметить, что устная речь педагога далеко не всегда является разговорной.

В теории языка существует специальный термин «устная публичная речь», подчёркивая тем самым отличие устной по форме разговорной речи от речи публичной. Хотя устная публичная речь может принимать некоторые черты разговорности (по признакам:

подготовленность – неподготовленность; непосредственность общения; связь с ситуацией), однако в основе устной публичной речи – кодифицированный литературный язык.

Выделяются следующие языковые особенности устной публичной речи:

- наличие звукового канала связи, а в соответствии с этим – большая роль интонации, произносительной стороны речи;

- базирование на нормах кодифицированного литературного языка (полный стиль произношения, нейтральная и книжная лексика, не разговорный характер синтаксиса);

- рассчитанность устной речи на контакт со слушателями, а значит, известная её ситуативность, значительная роль внеязыковых средств общения: жестов, мимики.

Отбор языковых средств, как и в письменной форме, в устной речи является не результатом «устности», а происходит под влиянием ситуации общения, содержания речи. Не существует каких-то особых норм устной речи, кроме общих закономерностей функциональных стилей и требований основных коммуникативных качеств речи.

Специфика устной речи связана с ее звуковым оформлением, поэтому существенным элементом в культуре устной речи выступает техническая сторона (дыхание, голос, дикция) так же как для письменной речи весьма важно графическое и орфографическое оформление. В устной речи наряду с языковыми используются невербальные средства общения (жесты, мимика, интонация, взгляд и др.).

Результативность публичной речи обеспечивается целым рядом факторов разного плана.

Поскольку публичная речь, как и всякая другая, реализуется в процессе общения, то её составляющим элементом являются психологические факторы, а именно: настроенность говорящего на речь, на общение со слушателями, умение установить контакт с аудиторией, готовность слушателей воспринимать речь.

Следующая группа факторов, характеризующих качество публичной речи, может быть определена как информационная: умение находить источники информации, получать и отбирать её в соответствии с целями речи.

Третья группа факторов – речевая культура, которая подразумевает знание норм литературного языка, закономерностей функциональных стилей, соблюдение основных коммуникативных качеств речи; владение речевым аппаратом и выразительностью уст-

ной речи; умение построить высказывание на основе собранной информации в соответствии с целями и условиями общения.

6.2. Приёмы речевого воздействия

Приёмы речевого воздействия в последнее время вызывают большой интерес и у специалистов, и у неспециалистов. Тот факт, что предметом теории речевого воздействия сейчас стали прежде всего ситуации, в которых объект воздействия не осознаёт, что является таковым, обусловил большую популярность такой категории, как языковое манипулирование. В общем случае она описывает именно такую ситуацию, и неспроста в этом термине используется определение «языковое», явно указывающее на узкое понимание, однако термин «манипулирование» обладает одним интересным свойством: он сам по себе манипулятивен. Прототипическая ситуация манипуляции предполагает, что манипулируемый не просто не осознаёт воздействия, но к тому же действует в его результате во вред себе (а манипулятор преследует преимущественно неблагоприятные цели). Такое развитие значения понятно и оправданно: коли я не ведаю, что творю, то мною могут воспользоваться в целях, вовсе не соответствующих моим собственным. Однако если термин «манипулирование» начинает употребляться как родовой, то навязываемая им неявная оценка приводит к заведомо негативной интерпретации таких ситуаций, которые, быть может, её не требуют или не заслуживают. Называя кого-то умелым манипулятором, вы не только делаете утверждение об эффективности речевого воздействия, осуществляемого эти лицом, но и негативно и при этом неявно оцениваете его: словоупотребление, ничем не лучшее, чем хрестоматийные примеры смысловых пар типа *шпион/разведчик* или *опаздывать/задерживаться*, основное различие между которыми является оценочным.

Подобно тому, как у защитного барьера сознания имеется предел прочности и всякие слабые места, инструменты речевого и, шире, семиотического воздействия могут обладать большей или меньшей эффективностью. Исход воздействия определяется по возможности более точным знанием, во-первых, об устройстве «оборонительных рубежей», ограничивающих возможности воздействия на личность, а во-вторых – знанием семиотических средств преодоления защитных барьеров и умением ими пользоваться. В случае речевого воздействия семиотические средства детализируются как особенности устройства и функционирования языка.

Задача речевого воздействия – изменить поведение или мнение собеседника или собеседников в необходимом говорящему направлении. Существуют следующие основные способы речевого воздействия на другого человека.

1. *Доказывание.* Доказывать – значит приводить аргументы, подтверждающие правильность какого-либо тезиса. При доказывании аргументы приводятся в системе, продуманно, в соответствии с законами логики. Доказывание – это логический путь речевого воздействия, обращение к логике мышления человека. Доказываем мы так: “Во-первых, во-вторых, в третьих ...”. Доказывание хорошо действует на человека с логическим мышлением (есть данные, что таких людей всего 2%), но логика действует эффективно не на всех (далеко не все мыслят логически) и не всегда (во многих условиях эмоция полностью подавляет логику).

2. *Убеждение.* Убеждать – значит вселять в собеседника уверенность, что истина доказана, что тезис установлен. В убеждении используется и логика, и обязательно – эмоция, эмоциональное давление. Убеждаем мы примерно так: “Во-первых ... Во-вторых ... Поверь, так оно и есть! Это действительно так! И другие так думают. Я это точно знаю! Ну почему ты не веришь? Поверь мне, это действительно так...” и т.д. Убеждая, мы стараемся фактически навязать свою точку зрения собеседнику.

3. *Уговаривание.* Уговаривать – это преимущественно эмоционально побуждение собеседника отказаться от его точки зрения и принять нашу – просто так, потому что нам этого очень хочется. Уговаривание всегда осуществляется очень эмоционально, интенсивно, используются личные мотивы, оно основано обычно на многократном повторе просьбы или предложения: “Ну пожалуйста ... ну сделай это для меня ... ну что тебе стоит ... я буду очень тебе благодарен ... я тебе тоже сделаю такое одолжение, если ты попросишь когда-нибудь ... ну что тебе стоит ... ну пожалуйста ... ну очень прошу ...”. Уговаривание эффективно в ситуации эмоционального возбуждения, когда собеседник в равной степени может выполнить просьбу, а может и не выполнить. В серьезных вопросах уговаривание обычно не помогает.

4. *Клянченье.* Клянчить – это значит высоко эмоционально просить, используя простой многократный повтор просьбы. Клянчит ребенок у мамы: “Ну купи ... ну купи ... ну купи ... ну пожалуйста ... ну купи....”.

5. *Внушение.* Внушать – значит побуждать собеседника просто поверить вам, принять на веру то, что вы ему говорите – без обдумывания, без критического осмысления. Внушение основано на

сильном психологическом, эмоциональном давлении, часто – на авторитете собеседника. Сильные, волевые, авторитетные личности, “харизматические типы” (вроде Гитлера) могли внушить людям практически всё что угодно. Очень внушаемы дети по отношению к взрослым, часто внушаемы молодые девушки, женщины по отношению к грубым и решительным мужчинам.

6. *Приказ*. Приказать – это значит побудить человека выполнить что-либо в силу его зависимого должностного, социального и т.д. положения относительно говорящего без какого-либо объяснения необходимости. Приказ эффективен в отношении подчиненных, младших, нижестоящих в социальной иерархии, но неэффективен в отношении равных или вышестоящих. Приказ психологически трудно воспринимается большинством людей.

7. *Просьба*. Просить – это значит побуждать собеседника сделать что-либо в интересах говорящего, руководствуясь просто хорошим отношением к говорящему, откликаясь на его потребность. Эффективность просьбы несравненно выше, чем приказа, но существуют многочисленные коммуникативные барьеры, ограничивающие применимость просьбы в связи со статусом адресата, характером просьбы, ее объемом, нравственным статусом просьбы и мн. др. Кроме того, на просьбу существует много возможностей отказа.

8. *Принуждение*. Принудить – значит заставить человека сделать что-либо против его воли. Принуждение основывается обычно на грубом нажиме либо прямо на демонстрации грубой силы, угрозах: “Кошелёк или жизнь”.

Какие же из этих способов речевого воздействия являются цивилизованными? Специалисты называют первые семь. Речевое воздействие как наука об эффективном и цивилизованном общении учит нас обходиться без принуждения. Остальные способы могут быть применены, если для этого будет соответствующая коммуникативная ситуация.

Отдельно можно сказать о воздействии *НЛП (нейролингвистического программирования)*. Сила НЛП-техники заключается в использовании глубинных составляющих нашей психики, воздействие на адресата происходит как на сознательном, так и на подсознательном уровне.

Первое, что бросается в глаза при использовании психотехник НЛП, это оперирование столь глубокими структурами психики человека, на которых практически исключён сознательный контроль и сопротивление создаваемым изменениям. Необходимая коррекция происходит непосредственно в подсознании и подлежит к естественному исполнению. Отсюда очень высокая эффективность и ско-

рость оказываемой помощи. К примеру, в традиционных школах считается, что осознание клиентом своей проблемы, как и путь к её разрешению должен проходить сознательно, несмотря на временные затраты и желание клиента.

Второе – это отсутствие достаточного содержания в используемых методах. Клиент НЛП-специалиста может, в принципе, не рассказывать о деталях своей проблемы, и, тем не менее, получит желаемый результат. Звучит несколько загадочно, но это действительно так.

В-третьих, сама парадигма НЛП достаточна оригинальна. Она предполагает, что человек должен постоянно учиться новым способам поведения, а проблемы у него возникают только тогда, когда у него нет соответствующей модели поведения для преодоления какой-либо ситуации.

Использование возможностей НЛП позволяет значительно усилить эффект рекламы за счёт улучшения качества воздействия. Для этого используются подсознательные установки восприятия информации потенциальных потребителей. Упор делается на психические особенности потребителя, его интересы и нравы. Ведь знание того, почему человек соглашается с одним и отказывается от другого, помогает рекламировать товар максимально эффективно.

Исследования показывают, что использование приёмов НЛП для манипуляции человеческим сознанием в корыстных целях приводит к постепенному внутреннему опустошению манипулятора и разрушению его психики. Дело в том, что НЛП оперирует самыми глубокими, не поддающимися сознательному контролю процессами психики. А для того, чтобы привить какую-то модель мысли собеседнику, т.е. привить свою волю, вы сначала строите эту модель в своей голове и невольно прививаете её сначала себе и лишь потом отправляете по адресу.

Накопление и со временем проявление таких деструктивных “команд” создаёт перекос в психике манипулятора. Поэтому в этом направлении психологии, как нигде, важен девиз: желай другому только то, что хочешь самому себе. Чем глубже воздействие, тем аккуратней и гармоничней оно должно быть. И это, в первую очередь, важнее для здоровья психолога, чем для клиента.

Специалисты считают, что НЛП может использоваться для формирования Человека будущего, человека, который будет иметь положительные нравственные качества и будет способен сам формировать свои наклонности и черты характера.

Таким образом, коммуникативность порождает речевое воздействие, а речевое воздействие – это технология адекватного способа

воздействия на личность в конкретной коммуникативной ситуации, технология сочетания различных способов воздействия в зависимости от собеседника и ситуации общения, моделируемой с целью достижения наибольшего эффекта.

6.3. Условия речевого воздействия

К условиям, обеспечивающим эффективность речевого воздействия, обычно относят следующие:

Психологические. Человеческое сознание во многом уязвимо для внешнего воздействия: слабых мест в защитном барьере имеется немало. Сознание инерционно, и поэтому можно потрафить ожиданиям собеседника или сообщить ему в массе известного что-то такое, с чем он мог бы и не согласиться, если бы отделил это новое от известного. Сознание склонно к упрощениям и не любит противоречий, а потому охотно поддаётся на стройный и красивый обман. Оно склонно преувеличивать роль человеческих намерений и действий и недооценивать объективные факторы и случайности, особенно при оценке тех деятелей, которым человек себя противопоставляет (отношение к себе подвержено обратному искажению – это известная из социальной психологии «фундаментальная ошибка атрибуции») и т.д.

Когнитивные. У человека имеется определенная модель мира, особенности устройства которой могут использоваться манипулятором. Например, рекламные кампании могут строиться на эксплуатации образа товара, услуги и т.п. или же на сознательном его сломе; в любом случае образ учитывается. Примером здесь могут послужить рекламные кампании туров в Испанию (*Bravo, España*) и в Турцию (*Ритм жизни ощути в Турции*) соответственно.

Логические. Понимание языковых высказываний связано с осуществлением логических выводов, которые могут быть специально направлены в ошибочное русло. Например, хорошо известны многие пророчества Дельфийского оракула, подталкивавшие, по преданию, к ошибочным выводам. Например, в стихотворении К.Кавафиса «Срок Нерона» рассказано, как оракул посоветовал 30-летнему Нерону «страшиться семидесяти трёх годов». Обрадовавшийся Нерон продолжил свои сумасбродства, а меж тем на окраине империи, в Испании, 73-летний Гальба в глубокой тайне собирал войско, всего лишь через несколько месяцев вынудившее Нерона бежать из Рима и покончить с собой.

Социологические. По некоторым данным, около 85% людей – конформисты (причём эта цифра является константой социальной

вселенной, определяющей устойчивость человеческих сообществ; свыше 15% конфликтных людей способны взорвать общество, а при меньшем их числе наступает застой, делающий его уязвимым для внешних угроз) и в силу этого просто склонны поддаваться манипулированию.

Коммуникационно-семиотические. Чтобы общение происходило достаточно гладко и не превращалось в борьбу и спор о способах описания действительности, на эти различия – в том случае, если они представляются несущественными для целей общения – приходится закрывать глаза, как это готов был сделать капитан Врунгель из повести А.Некрасова, когда его яхту «Беда» в песне назвали корветом. (*Вот только насчет корвета он, конечно, несколько преувеличил. Какой там корвет!.. А впрочем, это своего рода украшенные речи. В песне это допускается. В рапорте, в рейсовом донесении, в грузовом акте, конечно, такая неточность неуместна, а в песне – почему же? Хоть дредноутом назови, только солиднее звучать будет.*). Различия между языковыми формами значимы тогда, когда это важно для участников диалога, и незначимы (вариативны), когда участники диалога склонны этими различиями пренебрегать. Практически любое имеющееся в языке формальное различие может быть сделано значимым, – и одновременно, в определённых условиях, могут игнорироваться (рассматриваться как варианты описания одной и той же действительности) даже очень значительные различия, скажем, между значениями существительных *яхта* и *дредноут*.

Структурно-семиотические. Любая семиотическая система не просто обозначает действительность – она интерпретирует её, предлагает какое-то своё специфическое её видение, причём одна и та же ситуация действительности может быть проинтерпретирована по-разному, и говорящий всегда, даже не желая этого, в какой-то степени навязывает слушающему некоторую её трактовку. В той мере, в какой используемой семиотической системой является естественный язык, структурно-семиотические предпосылки речевого воздействия трансформируются в лингвистические.

Какие языковые инструменты используются для целей речевого воздействия?

С одной стороны, для целей речевого воздействия могут быть утилизированы почти любые стороны языковой структуры. С другой, – инструмент речевого воздействия в некотором смысле существует только один – это использование значимого варьирования языковых структур, при котором различия между ними, иногда очень тонкие, а иногда и весьма значительные, игнорируются адресатом сообщения

в рамках «коммуникативного компромисса», и в результате ему навязывается одна из нескольких возможных интерпретаций окружающей действительности. В идеале – с точки зрения целей речевого воздействия – угодная говорящему.

Выбор (конструирование) формальной оболочки текста. Из практики поэзии хорошо известен воздействующий потенциал отдельных звуков человеческой речи – так называемая фоносемантика, образуемая ассоциативной составляющей звуков и передающих их букв. Эти непосредственные связи между звуком и смыслом весьма смутны, с трудом поддаются прояснению и могут опровергаться множеством примеров, но они ощущаются, передаются и по крайней мере отчасти обладают общезначимостью – таковы звуко-образительные ассоциации («рокот Р», «плавность и тягучесть Л», «нудность Н», «пронзительность И», «мрачность У» и т.д.). Поэтами (А.Рембо, В.Хлебниковым, П.Нерудой) неоднократно предпринимались попытки раскрыть и другие ассоциации звуков.

Сейчас исследователи констатируют квазимузыкальное воздействие повторяющихся букв (на письме) и звуковых комплексов, используемое в изящной словесности (это называется аллитерацией; ср. у Маяковского: *ТеНья вытемНив весеННий деНь*. – *ВыкЛееН правительствеННый бюЛЛетеНь* или его же *Где оН, брОНЗы ЗвОН или ГРАНиТа ГРАНь*; или известную шутиливую формулу готического романа *Убийства и Ужасы в Угрюмой Усадьбе*), в коммерческой рекламе (слоганы *ВеЛЛла – Вы веЛикоЛепны*; *ЧИСТОТА – ЧИСТО ТАЙд*; выделены повторяющиеся звуковые комплексы), а также в народной психотерапии (заговоры и т.п.).

Использование ритмизированных и рифмованных текстов (рифма и ритм – явления однопорядковые, и сами эти термины восходят к одному и тому же греческому слову). Механизм их воздействия примерно такой же, как и в случае аллитерации, но ритм (особенно стихотворный размер и особенно в силлабо-тонической системе стихосложения, характерной для русской поэзии) воспринимается гораздо более сознательно, чем аллитерация, а уж не осознать наличие рифмы вообще трудно, о чём свидетельствуют эксперименты по предъявлению рифмованного и написанного стихотворным размером текста в записи без деления на строки и строфы (через несколько строк он начинается читаться как стихотворный). Ритмизированные и рифмованные тексты активным образом используются во всех видах рекламы, в том числе политической (*Чтобы не пришла беда, голосуй да – да – нет – да* и т.п.).

Выбор (конструирование) слов и выражений. Наиболее распространённым и лучше всего освоенным языковым инструментом, ко-

торый используется для целей речевого воздействия, конечно, является выбор слов и эквивалентных им сочетаний, в частности, фразеологизмов. В силу разнообразия лексической семантики выбор слов оказывается универсальным инструментом, с помощью которого осуществляются самые разные виды воздействия. В значении многих слов имеется эмоциональная составляющая, и посредством выбора таких слов можно оказывать сильное эмоциональное воздействие (особенно если оно дополняется другими средствами). Например, обрушивая на читателя непрерывный поток упоминаний о предательстве, мародерстве, идеологическом навозе, разрушительной волне, неудержимом падении, подлых идеях, кошмарной интервенции, страшном нашествии, лженаучных теориях, человеконенавистнических учениях, варварском нашествии, вонючем омуте и т.д., человека вполне можно возбудить, обозлить, запугать и таким образом модифицировать его поведение.

Стилистически нейтральные слова могут иметь оценочную составляющую и различного рода коннотации и ассоциации, учет которых способствует, а неучёт – препятствует целям речевого воздействия. Так, после полутора десятилетий интенсивного обсуждения негативных сторон революционного общественного развития слово *революция* применительно к каким бы то ни было сторонам общественного развития как минимум утратило позитивную оценочную коннотацию и позитивные ассоциации. Существуют слова, в которых оценочная составляющая заслоняет в повседневном употреблении их значение, – это собственно ругательства, к числу которых относятся и такие выражения, как, скажем, *фашист* или *экстремист*.

Практически в каждом слове зафиксирован некоторый фрагмент модели мира, а модели могут быть очень разнообразными. Слова могут фиксировать в своем содержании различные точки зрения (*победа* и *поражение* – это описания одной и той же ситуации, рассматриваемой с разных позиций, и одно и то же событие можно назвать *победой* «Спартака» и *поражением* «Локомотива»), асимметрии в позициях участников ситуации (*рапортует* начальник подчиненному, а *консультирует* по какому-то вопросу более компетентный в этом вопросе менее компетентного и т.д.), различный логический статус элементов содержания (*обвиняя*, приписывают некоторый проступок, который предполагается предосудительным, а *осуждая*, наоборот, предполагают некоторый поступок совершенным и заявляют о его предосудительности – пример Ю.Д.Апресяна), различную сравнительную значимость смысловых компонентов (в слове *управленец* на первый план выходит представление о процессе

управления, а в слове *хозяйственник* – об объекте управления и его результатах; отсюда различие в их сочетаемости – *крепкий хозяйственник*, но *крепкий управленец* – и хоть и слабо выраженное, но различие в оценочной семантике: *хороший хозяйственник* звучит предпочтительнее, чем *хороший управленец*).

Важную роль в установлении отношений «свой - чужой» с аудиторией играет *использование жаргона*, а также точный выбор обращения (кому-то приятно считаться господами, кому-то – товарищами, а кому-то – земляками, коллегами, соотечественниками, братвой, мужиками и т.д.) и надлежащее использование местоимения *мы*. В частности, пользуясь тем или иным жаргоном (например, говоря о *соборности, мировой закулисе, временном оккупационном режиме, отечественном товаропроизводителе, номенклатурном реванше, белопридурках* или обещая *мочить террористов в сортире*), говорящий обозначает себя как принадлежащего к той же группе, что и другие носители данного жаргона; или выказывает некое специфическое уважение к данной группе, ее ценностям, методам и так далее; или, по крайней мере, сообщает о своей осведомленности о наличии такой группы.

Эвфемизмы. С помощью *выбора слов* осуществляется воздействие и на образ действительности. Чаще всего приходится встречаться с уже упоминавшимися эвфемизмами – словами, представляющими действительность в более благоприятном свете, чем она могла бы быть представлена. Эвфемизмы часто имеют позитивную эмоциональную окраску, оказывая тем самым и эмоциональное воздействие. Языковые механизмы, стоящие за эвфемизмами, различны. Например, называя гражданскую войну *событиями*, говорящий использует излишне абстрактное описание ситуации, при котором многое (реально самое важное) оказывается невысказанным, однако и называя ее *крупномасштабными столкновениями вооруженных группировок в борьбе за власть*, он тоже манипулирует образом действительности, ибо такое описание (словарное определение гражданской войны) разрушает единый образ ситуации – иначе говоря, за деревьями исчезает лес. Называя нечто *трагедией*, а не *преступлением*, говорящий тем самым делает неуместным разговор об ответственности, ибо у преступления виновник есть, а у трагедии его нет.

Для воздействия на структуру ценностей могут использоваться *словосочетания, обеспечивающие модификацию привычных категорий*, – так в своё время в русском языке советского периода появились на свет *абстрактный гуманизм* в противоположность *пролетарскому, пролетарский же интернационализм, реальный со-*

циализм, интернациональная помощь и другие подобные выражения. Аналогичные примеры для политического языка США 1990-х годов – *неприкрытая агрессия* "агрессия против стран, поддерживаемых США", *просчитанный риск* "риск, не могущий быть просчитанным", *демократическое сопротивление* "сопротивление режимам, неудобным США" (определения принадлежат Э.Херману). Существительное в таких выражениях обозначает недоопределенную ценность, которая для всех желанна, но всеми понимается по-разному, а с помощью определения фиксируется некоторое специальное ее понимание, часто резко противопоставленное стандартному и при этом не выводимое из значения определения по стандартным правилам. Определение в таких выражениях обычно бывает эмоционально окрашено и ссылается на другую ценность.

Выбор синтаксических конструкций. Достаточно широкий выбор средств речевого воздействия предоставляется синтаксисом. Выбор синтаксической конструкции способен, в частности, менять точку зрения, включать или не включать в фокус внимания тех или иных участников ситуации и тем самым достигать того же эвфемистического эффекта – или, напротив, избегать его.

Хорошо известный и описанный прием речевого воздействия – это использование пассивного залога вместо активного и так называемая номинализация, т.е. перевод словосочетания с глаголом в отглагольное существительное (*захвачены заложники, захват заложников*): при использовании пассивного залога информация о реальном производителе действия может не упоминаться без того, чтобы возникало ощущение неполноты сказанного; на первый план выходит само событие, а ответственность за него вроде бы никто и не несет.

Особая усложненность синтаксиса может быть средством сознательного сужения числа адресатов, к которым адресован текст, т.е. служить средством разделения на «своих» и «чужих». Для целей речевого воздействия может использоваться упорядочение элементов в конструкциях с сочинительными союзами. Порядок их следования обычно является случайным, и, помещая какой-то элемент на первое место, говорящий способен, помимо прочего, устанавливать отношения «свой/чужой» (например, о *матче между «Спартак» и «Локомотив»* будет говорить болельщик «Спартак» и приглашать слушающего к солидарности с собой и со «Спартак», а о *французско-российской встрече на высшем уровне* – явно только француз), а также устанавливать иерархические отношения в образе действительности (воздействовать на иерархии ценностей такими средствами едва ли перспективно).

Выбор макроструктур. Макроструктуры – это такие средства организации языковых текстов, которые выходят за пределы предложения. Существуют макроструктуры, имеющие четко выраженные соответствия в поверхностной форме текста, и такие макроструктуры, которые организуют его содержательную сторону при том, что форма их выражения может быть весьма разнообразной. К числу первых относятся диалогические макроструктуры, некоторые из «фигур речи», традиционно изучаемых в риторике, например параллелизм, а также некоторые другие макроструктуры – например, списки. Ко вторым относятся так называемые нарративные структуры, в соответствии с которыми строятся рассказы о каких-то событиях (экспозиция – завязка/возникновение проблемы – поиск пути решения проблемы и т.д.); различные эмоциональные структуры, представляющие собой стратегии построения текста в соответствии с моделями, фиксирующими эмоционально значимые последовательности состояний или событий (успех, неудача, упорство и т.п.); риторические структуры типа используемых в аргументации; каузальные (причинно-следственные) и ряд других структур. Все они обладают потенциалом речевого воздействия. Например, в выступлении Г.А.Явлинского на VII съезде «Яблока» налицо использование таких хорошо известных эмоциональных макроструктур, как «Отравленная победа» (с её помощью описывается история советского периода), «Замена Дракона бургомистром» (как в сказке Е.Шварца; используется для описания постсоветской истории) и «Скрытое блаженство» (предъявление надежды на возрождение России). Распространенными приемами в политических текстах являются диалогизация и использование вопросно-ответных структур; декларации намерений почти неизбежно оформляются в виде списков и так далее.

Когнитивные операции. Составными частями модели мира являются метафоры, примеры и аналогии. Все они участвуют в осуществлении когнитивных операций, предполагающих соотнесение различных понятийных сфер и различных миров. Речевое воздействие инициирует эти когнитивные операции, и они часто рассматриваются (не совсем корректно) как принадлежность текста, а не модели мира, и как средство речевого воздействия. Точнее следует говорить о речевых средствах запуска когнитивных операций метафорического переноса, экземплификации и построения аналогии. Помимо метафор, примеров и аналогий, опирающихся на некоторый «запас» знаний, важную роль в общении играют также операции несколько иного типа – метонимический перенос (использование выражений типа *Грозный* для обозначения чеченского режима 1990-х

годов и сопутствующие такому употреблению понятийные операции) и установление отношений между предъявляемым текстом и некоторыми другими текстами (интертекстуальных отношений; будучи предусмотренными, они выполняют роль своего рода гипертекстовых ссылок, мобилизуя для воздействия на адресата воздействующий потенциал порою многих десятков других текстов, фильмов, музыкальных произведений и т.д.).

Логические операции: неоднозначность и имплицитная информация. Выражения естественного языка очень часто бывают неоднозначными, причём причины этого разнообразны – наличие у слов многих значений, неоднозначность синтаксических конструкций (классический пример – три значения конструкции с родительным падежом *статуя Фидия*: "принадлежащая Фидию", "изваянная Фидием" или "изображающая Фидия"), неясность того, к чему относятся слова или местоимения («*Харриер* настолько близко подлетел к аргентинскому самолету, что только мужество и хладнокровие пилота [которого из двух?] предотвратили катастрофу»), возможность извлечения различных и порой несовместимых логических выводов. Все эти источники неоднозначности могут использоваться для «приглашения» слушающего ко вполне определенному, выгодному для говорящего пониманию, ответственность за которое говорящий в случае чего может отрицать.

Как видим, среди условий эффективного речевого воздействия специалисты называют и психологические (психолингвистические), и лингводидактические, и чисто языковые (лингвистические и экстралингвистические).

Глава 7.

ОСНОВНЫЕ МОДЕЛИ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

7.1. Модель делового общения в структуре педагогической риторики

Модель делового общения в структуре педагогической риторики ориентирована на «обеспечение» педагогов правилами обращения со словом. Деловая модель общения прежде всего учитывает факторы, влияющие на коммуникативность, и является инструментом коммуникационного общения. Владение ею не на должном уровне – одна из существенных причин многих неудач руководителей (школ, детских садов) и педагогов, их низкого личного рейтинга в педагогических коллективах. В этом несложно убедиться, если присмотреться, как они неэффективно используют такие риторические методы

коммуникационного воздействия, как убеждение, внушение и подражание.

Красноречие – важнейший признак профессиональной пригодности современного руководителя. Искусству говорить надо учиться, и прежде всего следует освоить основные принципы речевого воздействия.

В деловой модели используются следующие принципы речевого воздействия: доступность, ассоциативность, сенсорность, экспрессивность, интенсивность.

Доступность предполагает взвешенность содержания речи, учет культурно-образовательного уровня слушателей, их жизненного и производственного опыта. Многие люди слышат то, что хотят слышать. Поэтому следует принимать во внимание социальный состав аудитории (пенсионеры, молодежь, женщины, научные работники и т.д.).

Эффективен приём *актуализации содержания*, использования малоизвестной информации (новизна и оригинальность), сочетания разнохарактерных сведений, их достоверность.

Ассоциативность означает вызов сопереживаний и соразмышлений, который достигается обращением к эмоциональной и рациональной памяти слушающих. Для этого используются такие приёмы, как аналогии, ссылки на прецеденты, образность высказывания. Специальный ряд приёмов связан с привлечением стихов, музыки, живописи, видеофильмов и т.п.

Сенсорность предусматривает широкое использование в общении цвета, света, звука, рисунков, моделей. Чем основательнее и разностороннее задействованы человеческие ощущения, тем эффективнее проникает информация в психику людей и тем активнее идёт процесс ее освоения.

Экспрессивность предполагает эмоциональную напряженность речи, её эмоциональный подтекст, выразительность мимики, жестов, позы выступающего. Такая изнутри идущая раскрытость выступающего свидетельствует о его полной самоотдаче. Страстность, неподдельная радость или грусть, сострадание — все это конкретные формы экспрессивности.

Интенсивность характеризует темп подачи информации, степень подвижности выступающего во время общения. Разная информация и различные люди нуждаются в дифференцированном темпе изложения и усвоения услышанного. Нужно учитывать темперамент людей, их подготовленность к принятию конкретного вида информации, личную заинтересованность в ней. Выступающий должен умело ориентироваться в настроении аудитории, вовремя

предложить ей приемлемый скоростной режим усвоения информации. Эти принципы обретают наибольшую выразительность при разумном использовании риторического инструментария.

Данный риторический инструментарий включает следующий набор коммуникационных эффектов: визуального имиджа, первых фраз, аргументации, квантового выброса информации, интонации и паузы, художественной выразительности, релаксации, дисперсии.

Эффект визуального имиджа рассчитан на впечатление от внешнего вида выступающего. Известно, что он (вид) может вызвать симпатию или антипатию еще до того, как выступающий начал говорить. Привлекательный внешний вид, элегантная манера общения, доброжелательный, открытый взгляд – всё это оказывает на людей положительное воздействие до начала выступления оратора.

Эффект первых фраз, как правило, закрепляет или корректирует первоначальное впечатление, которое производит выступающий. Главным критерием эффекта первоначальных фраз является заключенная в них привлекательная или интересная информация. Она может быть известной, но поданной в новой интерпретации, сопровождаемой оригинальными примерами. Очень важно при подготовке к выступлению определить основные социальные группы аудитории, настроения и ожидания, особенности эмоционального склада слушателей. Поэтому надо располагать набором начальных фраз, ориентированных на социальные группы, преобладающие в аудитории.

Эффект аргументации основан на логике выступления, которая придаёт ему обоснованность и убедительность. Если логика – это внутренняя организация речи, то внешней её стороной является теоретическая и практическая аргументация. К теоретической аргументации относятся научные положения, концепции, к практической – конкретные факты, цифры, статистические данные.

Эффект квантового выброса информации является одним из действенных риторических приёмов для поддержания внимания аудитории. Он основан на заранее продуманном размещении по всей речи новых мыслей и аргументов. Таким образом, выступающий активизирует внимание слушателей, выбрасывая через определенные временные интервалы кванты свежей информации.

Эффект интонации и паузы – это доступный и продуктивный по результату риторический инструмент. Специалисты утверждают, что интонация и паузы способствуют приросту информации на 10-15%. Такова особенность человеческого восприятия. Придание слову или фразе определённой голосовой тональности, как правило, вызывает у слушающих людей определённые ассоциации. В итоге

происходит информативное приращение к тому, что говорит выступающий. Важным риторическим инструментарием является пауза. Её применение эффективно, если выступающий уверен, что его слушатели активно включились в коммуникационный процесс, что их мышление, память и воображение интенсивно соучаствуют в нем. Вот тогда для самостоятельного осмысления слушателями получаемой информации, подключения к ней собственных знаний и полезна пауза.

Эффект художественной выразительности связан с умением «воплощать» мысли в соответствующие слова, грамотно строить предложения, соблюдать правила словоударений. Логика речи подсказывает, какие фразы достойны занять место в выступлении. В него не может быть вставлена любая фраза, а лишь такая, которая не нарушает смысл изложения, ясно и понятно доносит его суть.

Эффект релаксации используется оратором, чтобы помочь слушателям. Важное значение имеет умение слушать. Чем сложнее выступление, тем большие усилия приходится прилагать слушателям для концентрации своего внимания. Цель эффекта релаксации – снять эмоциональную напряженность. И здесь на помощь приходит юмор. Благодаря юмору создается естественная пауза для отдыха и появляется возможность для восстановления эмоциональной энергии.

Эффект дисперсии. Сейчас известны такие данные: если за 100% принять замысел выступления, то его словесная форма составит 90%, из которых 80% получили устное звучание; из объема услышанной информации поняты были 60%, а в памяти осталось около 25%.

Для повышения качества деловой модели общения можно воспользоваться следующими практическими рекомендациями:

- следите за правильным употреблением слов, их произношением, ударением. Если вы не уверены в произношении или употреблении какого-либо слова, обращайтесь к словарям ударений, толковому и орфоэпическому;
- избегайте многословия, канцеляризмов, штампов. Не используйте без необходимости иностранные слова (например, «детерминировать» – вместо «определить», «имманентный» – вместо «внутренний»). Неправильное или параллельное употребление иностранной лексики ведет, как правило, к ненужным повторениям (например, в словосочетании «промышленная индустрия», слово «индустрия» уже включает понятие «промышленная»);
- не забывайте, что безликие конструкции часто прикрывают нежелание брать на себя ответственность, самостоятельно думать;

- необходимо избавляться от слов, засоряющих речь: «так сказать», «понимаете», «вот», «скажем так». Такие слова не украшают речь, а лишь вызывают раздражение аудитории.

7.2. Модель противодействия псевдоправде

Известно, что слово – оружие, но служит оно тому "добру", в чьих руках оно находится. Для того, чтобы противостоять чёрной риторике, необходимо понимать технологию её воздействия.

Чёрная риторика – это непрерывные просьбы предложить конструктивное решение и действующее на нервы отрицание любых таких предложений всеми средствами изощренной деструкции; это ещё и чудодейственное искусство управления словами с использованием всего арсенала возможностей языка и способностей говорящего с целью нарушить ход мыслей собеседника.

Сложность *модели противодействия* отрицательному воздействию *чёрной риторики* заключается в том, что носитель этой риторики объявляет себя носителем правды, свободы, демократии и т.д., занимаясь при этом опровержением подлинной (объективной) аргументации. Поэтому модель противодействия должна быть направлена на анализ и дискредитацию правил чёрной риторики, которыми пользуется её носитель.

К основным правилам чёрной риторики относят:

Стирание границ между правдой и ложью, информацией и намеренным её утаиванием. «Говори правду!» означает: нужно всегда говорить правду, но говорить правду следует не всегда. Тот, кто пункт за пунктом оспаривает отдельные аргументы или вообще всё, что слышит, приводит собеседников в замешательство. Но только тот, кто вонзает нож в самое уязвимое место, добивается успеха. Слишком сложное и детальное объяснение разбавляет основательность аргументации. Пример простоты и доходчивости являет нам один из известных догматов церкви: «Я верую, значит, Бог есть» – даже если вы полагаете, что это не так.

Повторение наиболее важных положений закрепляет их в сознании собеседника. «Ещё раз...», «Как я уже сказал...», «Итак: кроме меня, ещё очень многие в нашей фирме уверены в том, что...», «Мы, сотрудники отдела N, сходимся во мнении, что...», «Наш клиент тоже неоднократно подчёркивал, что...»

Сохранение инициативы. «Извиняйтесь, сколько душе угодно» – расчёт искусного раскаяния.

Каскадная техника прерывания неконструктивных отступлений от главной темы и т.д.

Ответы не на все вопросы. Типичный приём риторики в обсуждениях – реагировать только на то, на что находится эффективный ответ и просто не замечать, замалчивать неудобное. С другой стороны, вопрос сам может быть инструментом риторики (не просто риторический вопрос). На вопрос не по существу темы отвечать не следует. Но если это – корректный вопрос по теме, он обязан быть услышан и на него обязательно нужно высказать своё мнение. Корректность вопроса подразумевает определённую использованных понятий. Если этого нет, следует настоять на этом. Ведь без определённости теряется суть обсуждения.

Преобразование негативных формулировок в позитивные. Вы должны не обрывать разговор, а делать его более эмоциональным, выводить партнёра из равновесия, чтобы в результате получить тактическое преимущество. «Почему бы и не вылить на конкурента ушат помоев?»

Блеф. Блефуйте, если того требуют обстоятельства.

Глупые вопросы – это такие вопросы, ответы на которые вы знаете с самого начала («Так вы считаете, что я некомпетентен?»)

Умный вопрос – это такой вопрос, задавая который вы с самого начала знаете, какой прозвучит ответ или какое направление примет рассуждения собеседника. С помощью умных вопросов вы доминируете в разговоре, притом в нём обсуждаются те темы, которые вы сами выбрали. («Вернёмся ещё раз к тому моменту, когда вы решили поменять профессию. Вы тогда защитили диссертацию по педагогике, однако потом начали работать в торговой компании. Почему?»).

Открытые вопросы, преследующие негативные цели, направлены на то, чтобы заставить собеседника ещё активнее оправдываться.

Закрытые вопросы чёрной риторики. Разговор начинается с закрытых вопросов. Известная информация о собеседниках намеренно используется для получения нужных ответов на закрытые вопросы. («Скажите, почему вы внезапно прервали работу над своей диссертацией?»).

Вопросы, требующие ответа «да» или «нет». Данный вид вопросов выдвигает требования к собеседнику и стимулирует его к тому, чтобы он однозначно и чётко обозначил свою позицию, принял решение, констатировал факты и доказал определенное положение вещей.

Неуместные вопросы, задаваемые, чтобы выставить собеседника в невыгодном свете или провести своего рода «интервью», ответы на вопросы которого заранее известны.

Альтернативные вопросы. С помощью альтернативных вопросов собеседник попадает в ситуацию ограниченного, но добровольного выбора из двух возможностей, аспектов или фактов в форме «или-или», либо его просят сделать выбор между двумя или несколькими предметами, объектами, вещами. («Вы не поняли последнюю информацию о состоянии проекта или просто её проигнорировали?»).

Наводящие вопросы предназначены для того, чтобы донести до собеседника какую-либо идею или намеренно внушить ему что-либо, притом так, чтобы он не успел это осознать. («Вы действительно в это верите?»).

Вопросы-уловки – замаскированные расспросы о признаках, общении, ссылках или обстоятельствах, которые, весьма вероятно, связаны с определенными компрометирующими собеседника фактами, что обнаруживается в итоге беседы.

Риторические вопросы сформулированы согласно законам риторики, но на самом деле не требуют ответа. Такие вопросы легко узнать. Область их применения – риторика в чистом виде, они бесспорно содержательны и часто звучат льстиво и утрированно.

Встречные вопросы – когда отвечают вопросом на вопрос, подвид глупых вопросов. («Надеюсь, теперь у нас действительно не осталось нерешённых вопросов, или ...»).

Вопросы, повышающие мотивацию – побудительные стимулы, выраженные в форме вопроса и оказывающие влияние на поступки того, к кому они обращены. («Так как ваш последний проект был провальным, я прошу вас сейчас объяснить нам, каким образом вы собираетесь добиться успеха на этот раз»).

Шокирующие и провокационные вопросы содержат какое-то требование, побудительный стимул, причину или нечто раздражающее, что вызывает внезапные и необдуманные реакции собеседника. Провокации, сдобренные юмором, служат важным терапевтическим средством. («Вы восхищаетесь техническими возможностями компьютеров, а сами-то можете что-нибудь сделать, кроме как воткнуть вилку в розетку?»).

Сократовские вопросы («зелёная улица» для утвердительных ответов). Сократ задавал своим ученикам целый ряд последовательных вопросов и таким образом подводил воспитанников к важному выводу, который они делали самостоятельно.

Вопросы-сценарии. С помощью вопросов-сценариев собеседник, используя их, выстраивает гипотетическую последовательность фиктивных событий. Задаётся предположительная ситуация, не связанная с реальностью» в которой якобы действует тот, кто

отвечает на вопросы. («Предположим, у вас появилась возможность "брать от жизни всё", ни в чем себя не ограничивать; что бы вы делали?»)

Вопросы-мостики. Это избитый журналистский приём: помимо собственно вопроса он содержит и какое-то утверждение – констатацию фактов или даже оскорбление, и это развёрнутое высказывание определяет содержание ответа собеседника. Таким образом, разговор фиксируется на определенных темах, а дискуссия ведется вокруг содержания заданного вопроса. Чем дальше по смыслу отстоит вопрос от предшествующего ему утверждения, тем труднее для нас сначала его проверить и принять (или отвергнуть), а затем уже ответить. («Коммуникация, к сожалению, не ваша тема; а вы любите готовить?») Психологические вопросы («После того как вас выставили за дверь, как реагировало на это ваше окружение?»)

Дифференцирующие вопросы требуют от собеседника однозначного и точного указания отличий двух или нескольких сходных, употребляемых в одинаковых ситуациях или взаимозаменяемых слов, терминов, понятий, выражений. («Спорим, вы не знаете о трёх основных критериях, отличающих паранойю от шизофрении?»)

Вопросы-связки построены на переносе высказываний или выводов из одной тематической области в другую. Они открывают параллели в поведении или мышлении, создают новый контекст или переводят разговор на другой уровень, логически вытекающий из ранее сказанного. («Как вообще вы можете руководить, если уже три раза разводились?»).

7.3. Приёмы противодействия лжи

Не секрет, что в профессиональной педагогической риторике (также как и в риторике повседневности) большое место стали занимать ложь, блеф, демагогия. Не признавать это – значит игнорировать реальность.

Как противодействовать этому?

Демонстрировать *показную "безэмоциональность"*, *"уравновешенность"*. Тем не менее определённая личная заинтересованность проявляется по множеству косвенных признаков. Обычно открыто объявляется об излишней эмоциональности собеседника, скептически упрекается его агрессивность, "негатив", часто довольно провокационно. Такой упрек оказывается вполне искренним просто потому, что высказанное утверждение затрагивает сильно что-то очень важное и дорогое в убеждениях и поэтому невольно возникает отрицательное отношение к нему как к некоему "негативу". В этих

случаях агрессия возникает как раз в голове того, чьи важные идеи были попорчены. Бывает, что этот эффект дополняется и вполне осознаваемой провокацией, резким заявлением об агрессивности, эмоциональности. На самом деле никаких психических явлений не бывает вне эмоционального контекста, будь даже это контекст "невозмутимой рассудительности".

Демонстративная эмоциональность. Специалисты (Бредемайер К. и др.) предлагают немедленно заявлять о том, что тема, поднятая агрессивным носителем псевдоправды (лжи), не является главной и её обсуждение не ведёт к намеченной цели. Назовите главную тему. Продолжайте разрабатывать главную тему, для того чтобы вновь сфокусировать на ней основное внимание.

Если это не помогает, можно откинуться на спинку кресла и спросить собеседника, к чему, собственно, он всё это говорит. Обычно в ответ на такой вопрос человек оправдывается или пытается объяснить свои действия, и в 90% случаев наконец-то начинает говорить по существу.

Более жёсткий вариант, когда мы заявляем, что это никак не относится к нашей теме, предлагаем вернуться, наконец, к главному вопросу. Срабатывают и такие реплики: «Мне просто неловко вас слушать! «Говорите по существу, иначе я буду вынужден прервать нашу беседу!»».

Явный блеф. Утверждения о неких своих сакраментальных открытиях, способностях, обладании чем-то решающим для темы обсуждения – всё это требует немедленной приостановки обсуждения, чтобы добиться достоверной демонстрации заявленного. Это нужно делать в жёсткой форме, приводящей к позору в случае невыполнения. Ведь то, что было открыто заявлено, должно быть так же открыто и показано. Иначе произнесённое превращается в глупое бахвальство и выводит собеседника из рамок корректности обсуждения. Причём тот, кто что-то утверждает должен сам это и доказать или не утверждать это. Попытки сказать: "а ты докажи, что я этого не могу" должны сразу отметаться как совершенно некорректные принципиально: доказать отсутствие чего-то неопределённого невозможно. Можно доказать только то, что есть и то, что можно достоверно продемонстрировать.

Блефом является запугивание непредсказуемыми последствиями, подчёркивание возможных преимуществ и т.п. ещё не совершившееся и поэтому не годящиеся в качестве достоверных доводов при обсуждении. Корректным является обоснованная оценка вероятности того, что может совершиться, исходя из совершенно достоверных начальных данных.

Глубокомысленные, мудрое молчание. Оппонент, чьи доводы при сопоставлении в виде обсуждения оказались исчерпаны, демонстративно замолкает, дав об этом, однако, знать кратким символическим оборотом речи (вроде: "ну, при таком понимании разговор считаю бессмысленным"), давая знать, что снисходительно считает оппонента недостаточно подготовленным, некомпетентным настолько, что нет возможности даже показать ему это.

В этом может быть и правда, если в самом деле были использованы корректно построенные утверждения. В противном случае это – риторическая провокация. Конечно, судить об этом могут те наблюдатели, которые достаточно подготовлены к этому. Важно суметь популяризовать использованные доводы до уровня ожидаемых наблюдателями или хотя бы их части.

Зомбирование. Настойчивые повторения одних и тех же утверждений без обоснования их. Использование авторитарного давления, заверения в истинности, приёмов отвлечения внимания на предмет зомбирования (уход от темы на более эффектное, значимое), приемов иллюзий и обмана.

Нарушение логики в утверждении. Использование недоопределенных понятий, приемы скрытия некорректных переходов в логических цепочках, просто клинические проявления неадекватности. Логика – отражение закономерностей объективной реальности. Несоответствие ожидаемого и того, что на самом деле демонстрирует объективная реальность – есть неадекватность представлений. Если такие представления используются в рассуждениях с большой силой убежденности – это и есть нарушение логики. Часто это проявляется в использовании аналогий, в виде субъективных прогнозов, субъективных преувеличениях, неверной оценки точности и достоверности имеющихся материалов или источников, в виде ссылки на авторитет или общепризнанности.

Демагогия (греч. *demagogia*, *demos* – народ и *ago* – веду), обман лживыми обещаниями, намеренным извращением фактов. Демагогию различают по следующим признакам:

- отнесение какого-либо индивидуума к «своим» или «чужим» варьируется в зависимости от состава аудитории и преследуемых в данный момент целей;
- личность демагога, группа, партия, которую он представляет, выделяются в категорию «суперсвоих»;
- позиция «суперсвоих» превозносится как находящаяся под постоянной угрозой со стороны промывателей мозгов и продажных пропагандистов, готовых за деньги говорить все что угодно;

- о признании собственных ошибок не может идти и речи, в лучшем случае допускается возможность неверной интерпретации какого-либо утверждения;
- для усиления высказываний в них вводятся обвинения в адрес возможных «козлов отпущения»: бюрократов, твердолобых законников, иностранцев;
- высказывание отличается простотой и ясностью изложения, дает точную ориентацию, служит четким руководством к действию и направляет ход мыслей реципиента в совершенно определенную сторону;
- система мировоззрения поляризуется и сводится к разделению всего человечества на «своих» и «чужих», причём «чужие» автоматически клеймятся как «враги»;
- всё содержание формулируется в одной-единственной ударной фразе, возвещающей опасность, нависшую над «своими»;
- «свои» характеризуются исключительно положительно, «чужие» – исключительно отрицательно. Например: «современные люди» – «коррупционеры»;
- мир приобретает чёрно-белую окраску: «свои» – «хорошие», «чужие» – «мошенники» и «негодяи».
- ни «свои», ни «чужие» никак не дифференцируются. Одобрение или осуждение выносится огульно, сразу всем представителям той или иной группы;
- заявленная точка зрения подкрепляется вымышленными, не подлежащими проверке доказательствами;
- достоверные факты изобретательно опровергаются при помощи несуществующих статистических данных и взятых из воздуха количественных показателей;
- агитационные приёмы сводятся к использованию эмоциональных и эмоционализованных тезисов, на которых фокусируется вся аргументация;
- конкретные темы эмоционализируются, в частности, при помощи грубой наглядности и нарочитой картинности иллюстраций («...а бюрократы будут громко ржать над вами, схватившись за животы»);
- широко используются новые слова, придуманные самим демагогом, и образные параллели («великое переселение народов»);
- «чужие» обливаются грязью с переходом на личности («Фердинанд Бестолковый»);
- в атаках на противника используются его физические параметры («бургомистр, этот строптивый старичокшестидесятник»,

«президент, все больше раздающийся вширь, ... симптоматично для данного образа мышления»);

- противной стороне приписывается готовность перейти к насильственным действиям, если не в данный момент, то в ближайшем будущем;
- дискредитации подвергается даже такое чувство, как сострадание, в котором находят самые дурные мотивы.

Таким образом, ложная риторика никогда не обосновывается фактическими, достоверно документированными данными, Она может использовать суррогат обоснования "идеями", "логикой", но эта логика обоснований не исходит из аксиоматики (логика Аристотеля) или даже просто единичного фактического материала, обладающего признаками достоверности, который мог бы выполнять роль достоверных сведений. Логика – отражение взаимодействий в реальности, в определенных условиях, а не в любых условиях, т.е. корректность обоснования очень схожа с корректностью определения.

Глава 8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РИТОРИКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

8.1. Язык и речь в поликультурном пространстве

Теоретические дискуссии на тему *языка и поликультурного языкового образования* человека (ребёнка, ученика, студента, специалиста) идут уже давно и напрямую связаны с педагогической риторикой. Ведь очевидно, что для того, чтобы сформировать красноречие на двух и более языках, необходимо по крайней мере владеть этими языками (и владеть свободно).

Еще в Древней Греции стоики и скептики считали, что язык имеет естественный, инстинктивный характер, а его постепенное формирование является следствием биологического созревания. Школа Аристотеля по этому вопросу считала, что язык – придуманная система, которую необходимо заново осваивать каждому последующему поколению. Тысячелетия спустя эти две философские позиции продолжают присутствовать и в теориях XX в. (см.: Бэйтс, Брезертон и Снайджер, 1988; Роббинс, 1968, Риттель, 1993).

Поликультурное языковое образование и развитие личности ребёнка (в дошкольном образовательном учреждении, в начальной и средней школе) – одна из центральных проблем антропологической лингвистики, психолингвистики, методики преподавания общеобразовательных дисциплин.

Билингвизм стал одним из самых ярких явлений межкультурной коммуникации, определяемой как «общение людей, представляющих разные культуры» (Агапова Т.).

По данным ряда исследователей, билингов в мире больше, чем монолингов. Известно, что к настоящему моменту детский билингвизм охватывает почти половину детей на нашей планете. Предполагают, что эта тенденция будет расти и дальше.

Степень развития речи неизбежно сказывается на самооощущении ребенка, когда умение высказывать свои мысли и понимать речь окружающих влияет на его место и роль в обществе (круг друзей и оценки в школе, возможность стать лидером в коллективе и т.д.). Уровень использования языка зависит от разнообразия, глубины и правильности речевых впечатлений, которые ребёнок получает с раннего детства. Поэтому так важно дать малышу полноценное языковое развитие в том возрасте, когда формируются основы личности, пробуждается интеллект.

Двуязычие положительно сказывается на развитии памяти, умении понимать, анализировать и обсуждать явления, сущности языка, сообразительности, быстроте реакции, математических навыках и логике. Полноценно развивающиеся билингвы (люди, знающие два языка), как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают абстрактные науки, литературу и другие иностранные языки.

Чем младше ребёнок, тем больше у него шансов овладеть вторым языком в максимальном объеме и с естественным произношением. Можно сказать однозначно, что дети имеют неоспоримое преимущество в изучении иностранного языка перед взрослыми, поскольку память ребенка более восприимчива, в отличие от взрослого, он не стеснен комплексами – не боится совершить ошибку или не вспомнить вовремя нужное слово.

Исследования показали, что положительные когнитивные (познавательные) приобретения ассоциируются с изучением второго языка в детстве (Билясток, 1991). Владение двумя языками заставляет человека размышлять о языке, обдумывать его функции и относиться к нему как к объекту интеллектуального анализа (размышлений, сравнений). Двуязычие совершенствует многие металингвистические способности, включая чувствительность к деталям и структуре языка, распознавание двусмысленного смысла, контроль над обработкой языка и исправление грамматически неправильных предложений.

В настоящее время психолингвисты выделили два вида задач: те, которые включают в себя контроль над лингвистическим процес-

сом и те, которые требуют аналитического подхода к языку. Простым примером металингвистической проблемы, которая включает в себя контроль над лингвистическим процессом, является следующая замена символов, созданная Пиаже: «Представьте, что все собрались и решили назвать солнце луной, а луну солнцем. Что появляется на небе, когда мы ложимся спать? (Ответ: солнце). Какое будет небо? (Ответ: тёмное)». В этом задании контролируется насколько ребенок внимателен к языку. По словам исследователя Биллясток, «решение зависит от способности сфокусировать внимание на формах не отвлекаясь на значения». Полностью двуязычные дети, так же как и частично двуязычные, существенно превзошли монолингвов в ответах на вопросы о солнце/луне. Эти утверждения справедливы при условии свободного двуязычия – другими словами, прежде чем получить положительные результаты двуязычия необходимо достигнуто определенного уровня компетенции в обоих языках (Бэйкер, 1993).

Бэйкер в работе «Основы двуязычного образования и двуязычия» утверждает, что двуязычные личности, зная два или больше слова для обозначения объекта или идеи, могут обладать дополнительной когнитивной гибкостью. Следующий пример демонстрирует как знание двух слов – одно на английском и одно на уэльском – для обозначения одного объекта (школа) могут определить концепцию «школы».

На уэльском языке слово «ysgol» обозначает не только школу, но и лестницу. Таким образом, зная слово «ysgol» на уэльском и «школа» на английском, билингв приобретает дополнительную возможность – представление школы в виде лестницы.

Дети, владеющие двумя или более языками, демонстрируют превосходные умения рассказывать истории и излагать свои мысли, возможно потому что, как предполагает Бэйкер, «они менее связаны словами, более гибкие в мыслях благодаря владению двумя (или более, прим. авторов) языками».

В работе, сравнивающей монолингвов и билингвов (4-6 лет), Янко-Уорелл выявил, что билингвы на 2-3 года опережают монолингвов в семантическом развитии (Бэйкер, 1993).

Для того, чтобы связать билингвизм с когнитивными преимуществами, многие исследователи обращались, в том числе, и к вопросу причины и следствия. Хотя большинство работ говорит о том, что двуязычие является причиной, а когнитивные преимущества – следствием, по мнению Бэйкера «не исключено, что причинная связь может исходить из когнитивных способностей к продвинутому изучению языка».

Третьим возможным вариантом, является то, что эти две способности оказывают положительное влияние друг на друга. Вместе с тем, исследователь Диаз для изучения этой проблемы применил метод статистического анализа, и пришел к выводу, что вероятнее всего именно двуязычие является причиной усиливающихся когнитивных способностей, а не наоборот (Диаз, 1985).

В настоящее время особое развитие получила культурообразующая концепция, в соответствии с которой происходит отход от абсолютизации коммуникативного подхода и чисто коммуникативной компетенции в качестве цели обучения и говорится только о коммуникативной ориентации учебного процесса.

В качестве цели обучения выдвигается *межкультурная (социальная) компетенция*. Результатом обучения иностранному языку должна быть не только и не столько коммуникативная компетенция, сколько *социальная компетенция*, а сам процесс обучения иностранному языку должен превратиться в *межкультурное обучение*, в «обучение пониманию чужого», направленное на преодоление ксенофобии и существующих стереотипов и воспитанию толерантности в отношении представителей других культур.

Таким образом, поликультурное образование включает различные компоненты: языковой (лексика, грамматика, речевые образцы и т.д.); исторический (различия в оценке прошлого обеих стран); практический (правила, необходимые для ориентации в стране); эстетический (различия в стиле жизни, одежде и т.п.); этический (различия в нормах поведения); «стереотипный» (сложившиеся стереотипы в отношении собственной культуры и культуры другой страны); рефлексивный (личностные изменения в результате межкультурного обучения).

8.2. Диалогический характер поликультурного образования

Поликультурное образование имеет ярко выраженный диалогический характер, поэтому современная форма обучения иностранному языку в Европе «учиться, обучая» является идеальной формой межкультурного обучения. Одна из таких форм – обучение по принципу «тандема»: объединение в пары или группы представителей различных культур, которые и обучают друг друга своим культурам. В настоящее время в Европе существует сеть центров обучения иностранным языкам по принципу «тандем».

Весьма сомнительными с этих позиций представляются фронтальные формы работы на занятии, которые не моделируют буду-

щие формы деятельности обучающихся и ставят в центр учебного процесса не ученика, а учителя. Критикуется в исследованиях и такая распространенная среди учителей форма работы, как ответы на вопросы к тексту, формирующая умения, с которыми выпускники также вряд ли столкнутся в жизни.

Основной недостаток чисто коммуникативных учебников методисты Европы видят в том, что учебник, а не учащийся сам определяет приоритеты при изучении иностранного языка. Коммуникативно-ориентированный учебник ограничивается лишь типичными ситуациями общения, не учитывая индивидуальности конкретной национальной личности, обусловленной его базовой культурой.

Нужно многое изменить как в учебном процессе, так и в форме проведения экзамена по иностранному языку, цель которого часто – лишь формальная проверка усвоенных знаний, а не умения решать коммуникативные задачи в условиях межкультурной ситуации средствами иностранного языка.

Межкультурная компетенция формируется в процессе межкультурной коммуникации, протекающей по иным законам, нежели коммуникация между представителями одной и той же культуры, которые постоянно имплицитно опираются на хорошо известный им культурный фон. Трудности и помехи в общении возникают тогда, когда собеседники исходят из того, что они без проблем могут общаться на основе хорошего владения системой языка. Поэтому в Западной Европе возникло направление исследований под названием «Critical incidents» – «критические случаи».

В исследованиях, посвященных межкультурному обучению, подчеркивается, что переход к нему требует изменения всей системы обучения иностранному языку, ибо нельзя, изменив цели системы, оставить без изменения все остальные ее компоненты: содержание, методы, средства и формы обучения. В особой мере это относится к разработке учебников иностранного языка нового поколения, построенных по принципу межкультурного обучения и имеющих целью формирование межкультурной компетенции.

Поликультурное обучение – это образовательно-развивающий процесс, в ходе которого обе культуры (родная и иноязычная) играют существенную роль, и проявляются и как культурные удаления, и как культурные сближения, в результате чего возникает некая третья культура, характеризующаяся новым взглядом на собственную личность и промежуточным положением между родной и иностранной культурой. В исследованиях, посвященных поликультурному обучению, оно противопоставляется традиционному страноведению.

В Западной Европе решение проблемы поликультурного образования видят в реализации следующих направлений:

1) раннее обучение иностранному языку с учетом языков-соседей и родственных языков;

2) использование иностранного языка как средства обучения (билингвальное, иммерсионное обучение, при котором различные предметы преподаются как на родном, так и на иностранном языке) с одновременным сокращением времени на традиционные курсы языка;

3) увеличение количества предлагаемых для изучения языков на основе модульного принципа: изучаются не все аспекты языка, а только определенные, например: компьютерный английский, итальянский для обмена, венгерский для чтения, экономический русский и т.д.;

4) сочетание интенсивных и экстенсивных фаз в изучении языка;

5) использование мультимедийных средств обучения языку;

6) расширение рецептивного многоязычия;

7) разработка методики обучения второму (третьему) иностранному языку с учетом языкового опыта учащихся и возможности интенсификации учебного процесса;

8) оптимизация системы подготовки учителя иностранного языка как специалиста по многоязычию для различных ступеней обучения, включая обучение взрослых, и как посредника между родной и иноязычной культурой обучающихся, как эксперта, глубоко усвоившего возможности и технологию межкультурного многоязычного обучения;

9) открытие на языковых отделениях университетов курсов по языкам стран-кандидатов на вступление в ЕС), расширение языковой подготовки специалистов-нефилологов), расширение программ обмена школьниками, в том числе со странами-кандидатами на вступление в ЕС;

10) расширение программ стажировок преподавателей в странах преподаваемого языка), преодоление административных барьеров при создании многоязычия в школах и вузах (в частности, открытие групп с небольшим количеством учащихся с целью изучения большего количества языков), разработка новых учебных программ для раннего обучения языку, билингвального обучения и других форм с конкретизацией целей обучения, в качестве которых наряду с межкультурной и коммуникативной компетенциями выступают также профессиональная, посредническая в плане языка и др.

Таким образом, для решения актуальных задач, стоящих в настоящее время перед методистами Европы, необходима определенная перестройка методического мышления, отказ от казавшихся ранее незыблемыми методических принципов и направлений и поиск оптимальных путей воспитания многоязычного жителя Европы XXI века.

Для моделирования содержания языкового развития личности в национально-региональных условиях Татарстана (субъекта Российской Федерации) необходимо определить теоретические (лингвистические, психолингвистические) основы языкового развития, а также сложившуюся практику поликультурного (двухязычного и многоязычного) образования в ДОО (дошкольных образовательных учреждениях) и в школах республики.

На какие положения опирается теория языка и речевой деятельности?

В современной психолингвистике идеальным считается такой билингвизм, когда ученик свободно переключается с одного языка на другой, то есть говорит на двух языках свободно. Однако если изучаются одновременно три языка (скажем, татарский, русский, английский), то на две семантические базы (значения слов) наслаивается третья: для одних – русского языка, для других – татарского, для третьих – английского. Определить, как это происходит у того или иного ребенка, очень важно для выработки общей стратегии скоординированного и синхронизированного обучения трем языкам. Отсутствие такой стратегии отрицательно влияет не только на речевую, но и на мыслительную, интеллектуальную, эстетическую и нравственную деятельность.

Чтобы выяснить, какая языковая база доминирует, можно сравнить тексты высказываний, сделанных ребенком на родном и втором языке за одинаковый промежуток времени. Подсчитывается уровень концентрации информации, логической взаимосвязи, синтаксической сложности речи и т.д. Полученные результаты позволяют определить стратегию развития связной речи в рамках интегрированного, скоординированного изучения разных языков.

Связь речевой деятельности и общего психического развития личности, мышления и речи всегда привлекала внимание педагогов. Технологии интегративного (взаимосвязанного) изучения языков играют в этом взаимодействии особую роль. Они способствуют формированию полноценной языковой личности, помогают ученику адекватно проявлять себя в разных сферах общения – на уроках математики, химии, литературы; на улице и дома. Чтобы формировалась хорошая языковая координация (свободное общение на двух-трех

языках) или субординация (свободное общение на одном и переводное общение на другом), необходима интеграция языковых дисциплин, учитывающая положительный перенос сходных языковых явлений и отрицательное влияние на речь «расходящихся» языковых явлений.

Разобшенное обучение разным языкам развивает смешанный билингвизм, тормозящий не только порождение речи на родном языке, но и интеллектуальное развитие в целом. Развитие смешанного билингвизма, которое наблюдается сейчас в школах, может приводить к появлению такой языковой личности, которая будет испытывать речевые затруднения при общении на любом языке – и родном, и втором.

Как же все-таки построить поликультурное языковое развитие личности в национально-региональных условиях Татарстана?

Рассмотрим составляющие теории и практики поликультурного языкового развития личности ребёнка в системе его непрерывного образования.

8.3. Технология формирования языковой личности в условиях билингвизма

В решении проблем формирования *языковой личности* мы исходим из осознания противоречия, которое возникло в Татарстане в связи с необходимостью изучать в школе не два, а три языка (татарский, русский и английский) на уровне активного говорения – с одной стороны, и отсутствием программно-методического обеспечения скоординированного изучения трех языков, – с другой стороны. Нескоординированное изучение трех языков, когда на уроке русского языка ученик изучает имя существительное, на английском – глагол, а на татарском – предложение, отрицательно сказывается на результатах освоения всех трех языков: не учитываются мотивационные особенности становления языковой личности ученика, а также лингвистические явления транспозиции (положительного переноса) и интерференции, отрицательного влияния одного языка на другой.

В последнее время проблемам научных, лингводидактических основ развития речи придают особое значение. Наши исследования показывают, что применение многих традиционных методических приемов не только не развивает коммуникативные (речевые) способности учащихся, но даже оказывает тормозящее воздействие на них. Отрыв от современного научного и практического осмысления речевой работы, незнание ее методологических и лингводидактических основ – одна из важнейших причин низкой эффективности уро-

ков татарского и русского языков, развития речи, риторики, словесности и т.д. Поэтому в настоящее время актуальны исследования, основанные на данных, связанных с определением моделей развития двуязычия, особенностей развития связной речи, установлением частотности и устойчивости речевых недочетов, особенностей их проявления на разных этапах обучения, определением уровней развития связной речи учащихся.

При определении лингводидактических основ развития речи мы используем характеристики, вытекающие из данных теории текста и условий современного двуязычия (концентрация информации, синтаксическая сложность, межфразовая связь, тема-рематическая структура, структура коммуникативного ядра общения, контекстная структура и т.д.).

Известно, что в современной психолингвистике обычно выделяют три типа билингвизма: координативный, субординативный, смешанный, хотя языковая личность в принципе всегда балансирует в зависимости от речевой среды между этими тремя типами. Идеальным же считается координативный, когда ученик свободно переключается с одной семантической базы на другую, т. е. говорит на двух языках свободно. Однако на две семантические базы наслаивается третья (для одних – русского языка, для других – национального, для третьих – английского). Определить степень доминирования и взаимодействия разных семантических баз у того или иного ученика очень важно для определения общей стратегии скоординированного обучения трем языкам. Отсутствие такой стратегии отрицательно влияет не только на деятельность речевую, но и деятельность мыслительную, интеллектуальную, эстетическую, нравственную.

Для определения доминирующей семантической базы мы использовали тексты высказываний, сделанных детьми на родном и втором языках за одинаковый промежуток времени, затем подсчитывается уровень концентрации информации, логической взаимосвязи, синтаксической сложности речи и т.д. Распределение по типам билингвизма оказалось следующим: координативный билингвизм, если полученные показатели были примерно одинаковыми на двух языках; субординативный, если эти показатели были высокими только на одном языке; смешанный, если показатели были небольшими на обоих языках, и т.д.

На сегодняшний день в Татарстане доминирует смешанный билингвизм (47%), затем идет субординативный (42%), координативный (11%). Полученные результаты позволили определить стратегию развития связной речи в рамках интегрированного изучения

разных языков. Связная речь – это база для овладения искусством красноречия на любом языке.

Связь речевой деятельности, общего психического развития личности всегда привлекала внимание педагогов, так как помогала решать более общую и методологически значимую проблему соотношения мышления и речи. В этой связи особую значимость должны играть технологии интегративного (взаимосвязанного) изучения языков. С психолингвистической точки зрения, это технологии «координативного» и «субординативного» билингвизма. Они связаны с формированием полноценной языковой личности, способной адекватно проявлять себя в разных сферах общения (на уроках математики, химии, литературы; на улице и дома). Разобшенное обучение разным языкам (национальному, русскому, английскому, французскому, немецкому и др.) развивает смешанный билингвизм, тормозящий не только речепорождение на родном языке, но и интеллектуальное развитие в целом. Для того чтобы формировалась хорошая языковая координация (свободное общение на двух-трёх языках) или субординация (свободное общение на одном и переводное общение на другом), необходима интеграция языковых дисциплин, связанная с учётом явлений транспозиции (положительного переноса сходных языковых явлений) и интерференции (отрицательного влияния на речь «расходящихся» языковых явлений), развитие смешанного билингвизма, которое наблюдается сейчас в школах, может привести к появлению такой языковой личности, которая будет испытывать речевые затруднения при общении на любом языке (и родном, и втором).

В основе работы по развитию связной речи должен лежать механизм, раскрывающий этапы порождения речи: 1) мотив; 2) общий замысел; 3) внутренняя схема (структура) высказывания; 4) грамматико-лексическое и фонетическое оформление.

Содержание такой технологической схемы включает:

1) создание с помощью коллективных действий всего класса ситуации, в которой необходимо использовать те или иные речевые единицы;

2) совместное выведение правил употребления речевых единиц;

3) отбор, систематизацию и активизацию всего речевого материала, состоящего из этих речевых единиц;

4) создание ситуаций, стимулирующих самостоятельное построение связных высказываний.

Технология строится на нескольких психолого-методических принципах:

1) единство сознаваемого и несознаваемого в освоении учебно-воспитательного пространства и процедур его реализации в повседневной деятельности («это интересно!»);

2) последовательное формирование коммуникативного ядра через систему стимулов, побуждающих к речевой реализации индивидуально-личностного представления о том, что обсуждается на уроке («мое мнение»);

3) поддержание высокого уровня трудности в операциях алгоритмического синтезирования учебного материала («это понятно!»);

4) создание педагогической коммуникации равенства, при которой учитель и учащиеся имеют равные функции диалогового взаимодействия, позволяющие переводить учащихся с позиции объекта обучения на позицию субъекта самообучения («я сделал сам!»);

5) формирование природосообразной системы самообучения, при которой каждый движется к своему (часто вымышленному) образу (идеалу) ученика («я тоже могу, я тоже способный!»).

Таким образом, технология формирования ораторского искусства в условиях двуязычия должна использовать современные средства педагогической психологии, психолингвистики, теории обучения и воспитания.

Заключение

Исследование теории и практики педагогической риторики с разных точек зрения (как способности находить возможные способы убеждения, как искусства хорошо говорить, как науки о приёмах убеждения, как науки о построении и правильном использовании речи, как теории мыслеречевой деятельности, как теории эффективной речи, как технологии нейролингвистического программирования или поликультурного развития) актуализировали проблему эффективности общения в целом. Ведь педагогическая риторика как часть педагогики строится только на педагогических (гуманных) ценностях.

Цели общения могут быть разными:

1. Информационная. Цель – донести свою информацию до собеседника и получить подтверждение, что она получена.

2. Предметная. Цель – что-либо получить, узнать, изменить в поведении собеседника.

3. Коммуникативная. Цель – сформировать определённые отношения с собеседником. Можно выделить такие разновидности коммуникативных целей: *установить контакт, развить контакт, поддержать контакт, возобновить контакт, завершить контакт*. Коммуникативные цели преследуют такие специальные речевые формулы, как *приветствие, поздравление, сочувствие, прощание, комплимент* и т.д.

Если не достигнута информационная цель (вас не поняли), то эффективность речевого воздействия всегда равна нулю. Отсюда вывод: надо говорить чётко и понятно.

Если не достигнута коммуникативная цель (отношения не сохранены, нарушены, собеседник обиделся), то такое воздействие также неэффективно, поскольку сохранение коммуникативного равновесия – одно из условий эффективности речевого воздействия (по определению).

Если не достигнута предметная цель, то речевое воздействие может иногда быть эффективным только тогда, когда цель не достигнута по объективным причинам (соли физически нет на столе), но при этом коммуникативное равновесие сохранено.

В коммуникации нельзя повышать эффективность, снижая затраты. Надо, наоборот, применять весь арсенал вербальных и невербальных средств, соблюдать законы и правила общения, применять приёмы эффективного речевого воздействия, соблюдать нормативные правила общения и т.д. Только максимум усилий даёт желаемый коммуникативный результат – достигается цель общения и

сохраняется равновесие отношений между общающимися. Эффективность коммуникации прямо пропорциональна объему затраченных коммуникативных усилий.

Если же собеседники ставят перед собой чисто коммуникативные цели – поддержать отношения (светская беседа, чисто фатический диалог), и при этом соблюдают принятые в обществе каноны светского общения, то такое общение (при отсутствии нарушений) всегда оказывается эффективным, так как в этом случае предметная цель совпадает с коммуникативной (поддержать отношения).

Таким образом, общение эффективно тогда, когда мы достигли результата и сохранили или улучшили отношения с собеседником; по крайней мере – не ухудшили. Это означает, что мы сохранили коммуникативное равновесие.

Коммуникативное равновесие бывает двух видов – горизонтальное и вертикальное. Горизонтальное коммуникативное равновесие – это адекватное выполнение в соответствии с принятыми в обществе правилами роли равного – по степени знакомства, по возрасту, по служебному положению, по социальному положению и др. Это значит – оправдывать ролевые ожидания равных вам, говорить с ними в рамках принятых в обществе правил вежливости и уважения.

Вертикальное коммуникативное равновесие связано с соблюдением норм общения, принятых для лиц, находящихся в неравных отношениях по вертикали: начальник – подчинённый, старший – младший, занимающий более высокое служебное положение – занимающий более низкое служебное положение, стоящий выше в социальной иерархии – стоящий ниже в социальной иерархии (педагог – ребёнок, учитель – школьник, преподаватель – студент).

Существуют определенные условия, соблюдение которых необходимо для эффективности речевого воздействия в конкретном акте общения: 1) знание коммуникантом общих законов общения и следование им; 2) соблюдение коммуникантом правил бесконфликтного общения; 3) использование им правил и приёмов речевого воздействия; 4) реальная достижимость поставленной предметной цели; 5) поддержание коммуникативного равновесия.

Таким образом, эффективное речевое воздействие в педагогической риторике – это такое воздействие, которое позволяет говорящему на основе определённых условий достичь поставленной цели и сформировать у своих воспитанников гуманные ценности (добра, справедливости, честности, благородства, чести, достоинства, гражданственности, патриотизма).

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА

Прочитайте текст о В.А.Сухомлинском и его статью «Я ТВЕРДО ВЕРЮ В СИЛУ ВОСПИТАНИЯ»

Подготовьте статью для выступления. Для этого составьте подробный план текста, выпишите из него наиболее важные тезисы, подберите примеры из собственного опыта и сделайте выступление так, чтобы убедить слушателей в действенной силе воспитания.

СУХОМЛИНСКИЙ ВАСИЛИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ (1918-1970), педагог. СССР

Детство провёл в селе под Кременчугом. Окончил рабфак. Полтавский пединститут (факультет языка и литературы), с 1944 г. возглавлял Павлышскую среднюю школу в Кировоградской области. Путь Сухомлинского к признанию был нелегким. Но став заслуженным учителем Украины, Героем Социалистического труда СССР, крупным ученым-педагогом, из школы не ушел, оставаясь ее директором до конца жизни. Его социально-педагогическую деятельность отличали единство теории и практики, постоянный поиск и проверка своих идей в жизни.

Сухомлинский – один из тех творцов, кто стоял у истоков *движения учителей новаторов*, возрождения обновленной *педагогике сотрудничества*, восстановления в воспитании приоритета *общечеловеческих ценностей*. Павлышская школа стала той лабораторией, где он вместе с коллегами искал ответы на актуальные педагогические вопросы, давал им научное обоснование и с глубоким педагогическим тактом и мастерством внедрял их в практику. Сухомлинский не устанавливал четких границ между различными сторонами воспитания. В одном и том же деянии у него причудливо и эффективно переплеталось многое: умственное развитие и труд, воспитание нравственное, экологическое, эстетическое, изучение и учет индивидуальных и возрастных особенностей детей, взаимоотношение семьи и школы, педагогическое мастерство учителя.

Исходным началом у Сухомлинский стала одна из задач воспитания - формирование у ребенка *личного отношения к окружающей действительности*, понимание своего дела и ответственности перед родными, близкими, товарищами, обществом и - перед своей совестью, через личное. В сочетании с ним осуществляется и социальная ориентация ребенка. Понимая, что успех во многом зависит от взаимоотношений учителя и учащихся, определил те принципы и правила, которыми обязан следовать педагог в своем профессиональном мастерстве. Они естественны: «дети тянутся к тому, кто сам тянется к ним, не может без них жить, находит счастье и наслаждение в общении с ними». И не только во время учебных занятий. В школе Сухомлинского стали традиционными походы. Наблюдение восхода и заката солнца, сочинение и чтение стихов на природе, у костра, слушание музыки леса, реки, полей, воздуха. Так формировался и драгоценный дар общения и у воспитателя, и у воспитанников, открывались индивидуально-

сти. Учитель, считал Сухомлинский, что-то должен знать и уметь делать очень хорошо, чем мог бы увлечь и детей, научить их этому и подвигнуть на поиски чего-то своего. В искреннем, доброжелательном, раскрывающем личности учителя и ученика общении складывается очень нужная в воспитании вера детей в своего наставника. Она ко многому обязывает учителя и, прежде всего, он должен уметь познать духовный мир ребенка, понимать в каждом из воспитанников личное.

Сильнейшая сторона социальной педагогики Сухомлинского – *нравственное воспитание*. Среди его методов исключительная роль отводится слову. Был нетерпим к общим словам назидательного плана, создал целую теорию слова и его воздействия на ребенка. Слово обязано быть содержательным. Иметь глубокий смысл, эмоциональное насыщение, должно быть обращено к конкретному ученику и, главное, отличаться правдивостью. С. называл слово «тончайшим прикосновением к сердцу», способным принести человеку и огромную радость и горе. Считал, что множество школьных конфликтов происходит из-за неумения учителя говорить с учениками. Следует быть внимательным и к слову ученика. Не пресекать, например, его рассуждения на «отвлеченные темы», через них иногда постигаются нравственные понятия.

Большое внимание Сухомлинский уделял *содружеству семьи и школы*. В статье «Слово к отцам», в других работах писал, что в семье должно начинаться у детей воспитание любви, доброты, скромности, ответственности, трудолюбия. Нужно избегать крайностей, не быть чрезмерно требовательными, жестокими к ребенку, или потакать всем его капризам. Присматривайтесь к своим детям, - советует он родителям, - тянутся ли они к дому, своей семье, радуются ли общению с вами, сопереживаете ли вы вместе с ними успехи и неудачи - и вы поймете, какая у вас семья. Школе часто приходится восполнять недостатки семейного воспитания, учителю следует знать семьи своих учеников и особенно быть внимательными к детям, обделенным домашним теплом. Сухомлинский и учителя Павлышской школы много занимались педагогическим просвещением родителей.

Совместно с семьей школа решала и вопросы *трудового воспитания*. Предостерегая от переоценки эпизодических трудовых дел, Сухомлинский отдавал предпочтение повседневному труду, оговаривая его характеристики: применение знаний, решение поисковых задач по технике, селекции, созданию различных моделей, побуждение мысли и чувства, обретение мастерства. Словом, нужен творческий труд, соединяющий в себе физическое, умственное, эмоциональное и эстетическое начала. Он, убеждал Сухомлинский, возможен почти в каждой семье, где требуется и мускульная сила по уходу за домом и знания по бытовой и иной технике. В таком труде и его результатов школьник осознает свои возможности, силу. Достоинство, утверждает себя как личность, как гражданин.

Есть суждения, что педагогика Сухомлинский несколько опережала свое время, ее отличал некоторый романтизм и завышенные ожидания. Наверное, в чем-то так оно и есть. Однако она стала закономерным и серьезным противостоянием официальной педагогике, которая длительное

время «не замечала» ни Сухомлинского, ни многих других учителей-новаторов. Новая педагогика казалась необычной в своей искренности, гуманности, истинной любви к детям. Ее методы воспитания были обращены к эмоциональной стороне души ребенка. Ценнейшее педагогическое наследие Сухомлинский сегодня активно воспринимается многими школами и педагогами.

Я твёрдо верю в силу воспитания

Что самое главное было в моей жизни? Без раздумий отвечаю: любовь к детям.

Альфой и омегой моей педагогической веры является глубокая вера в то, что человек таков, каково его представление о счастье.

Детство – важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. И от того, как прошло детство, кто вел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира - от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш.

Детство – каждодневное открытие мира. Нужно, чтобы это открытие стало прежде всего познанием человека и Отечества. Чтобы в детский ум и сердце входила красота настоящего человека, величие и ни с чем не сравнимая красота Отечества.

Обсуждение конкретных жизненных судеб привело нас к проблеме *гармонии педагогических воздействий*. На мой взгляд, это одна из коренных, основополагающих закономерностей воспитания. Я далек от мысли, что она, эта проблема, решена в практике воспитательной работы нашей школы, но все же для ее решения и исследования сделано много. Сущность этой проблемы заключается в следующем: педагогический эффект каждого средства воздействия на личность зависит от того, насколько продуманы, целенаправленны, эффективны другие средства воздействия. Сила красоты как воспитательного средства зависит от того, насколько умело раскрывается сила труда как воспитательного средства, насколько глубоко и продуманно осуществляется воспитание разума, чувств. Слово учителя приобретает воспитательную силу лишь тогда, когда действует сила личного примера старших, когда все другие воспитательные средства проникнуты нравственной чистотой и благородством.

Между воспитательными воздействиями существуют десятки, сотни, тысячи зависимостей и обусловленностей. Эффективность воспитания в конечном счете определяется тем, как эти зависимости и обусловленности учитываются, точнее, реализуются в практике.

... Любое воздействие на личность теряет свою силу, если нет сотни других воздействий, любая закономерность превращается в звук пустой, если не реализуются сотни других закономерностей. Педагогическая наука отстает в той мере, в какой она не исследует десятки и сотни зависимостей и взаимообусловленностей воздействий на личность. Она станет точной наукой, подлинной наукой лишь тогда, когда исследует и объяснит тончай-

шие, сложнейшие зависимости и взаимообусловленности педагогических явлений.

... Нельзя сводить духовный мир маленького человека к учению. Если мы будем стремиться к тому, чтобы все силы души ребенка были поглощены уроками, жизнь его станет невыносимой. Он должен быть не только школьником, но прежде всего человеком с многогранными интересами, запросами, стремлениями.

Я глубоко убежден, что наиболее точным определением было бы следующее: процесс воспитания выражается в единстве духовной жизни воспитателя и воспитанников - в единстве их идеалов, стремлений, интересов, мыслей, переживаний.

Десятки, сотни нитей, духовно связывающих учителя и учащегося, - это те тропинки, которые ведут к человеческому сердцу, это важнейшее условие дружбы, товарищества учителя и учащихся. Мы добиваемся, чтобы учителя и учеников объединяла духовная общность, при которой забывается, что педагог – руководитель и наставник.

Если учитель стал другом ребенка, если эта дружба озарена благородным увлечением, порывом к чему-то светлому, разумному, в сердце ребенка никогда не появится зло. Если в школах есть насторожившиеся, ошечинившиеся, недоверчивые, а иногда и злые дети, то лишь потому, что учителя не узнали их, не нашли подхода к ним, не сумели стать их товарищами. Воспитание без дружбы с ребенком, без духовной общности с ним можно сравнить с блужданием в потемках.

Уже в первые годы педагогической работы мне стало ясно, что подлинная школа - это не только место, где дети приобретают знания и умения. Учение - очень важная, но не единственная сфера духовной жизни ребенка. Чем ближе я присматривался к тому, что все мы привыкли называть учебно-воспитательным процессом, тем больше убеждался, что подлинная школа - это многогранная духовная жизнь детского коллектива, в которой воспитатель и воспитанник объединены множеством интересов и увлечений.

Учение – это лишь один из лепестков того цветка, который называется воспитанием в широком смысле этого понятия. В воспитании нет главного и второстепенного, как нет главного лепестка среди многих лепестков, создающих красоту цветка. В воспитании все главное - и урок, и развитие разносторонних интересов детей вне урока, и взаимоотношения воспитанников в коллективе.

Каждый из нас должен быть не абстрактным воплощением педагогической мудрости, а живой личностью, которая помогает подростку познать не только мир, но и самого себя. Решающее значение имеет то, каких людей увидит в нас подросток. Мы должны быть для подростков примером богатства духовной жизни; лишь при этом условии мы имеем моральное право воспитывать. Ничто так не удивляет, не увлекает подростков, ничто с такой силой не пробуждает желания стать лучше, как умный, интеллектуально богатый и щедрый человек. В наших воспитанниках дремлют задатки талантливых математиков и физиков, филологов и историков, биологов и инженеров, мастеров творческого труда в поле и у станков. Эти таланты рас-

кроются только тогда, когда каждый подросток встретит в воспитателе ту «живую воду», без которой задатки засыхают и хиреют. Ум воспитывается умом, совесть – совестью, преданность Родине - действенным служением Родине.

Слово «воспитание» произносится ежедневно в каждой школе десятки раз. О воспитании все чаще задумываются и говорят в семье, в общественных организациях. Но у всех ли педагогов, а тем более родителей есть ясное представление о том, что такое воспитание и, следовательно, как надо осуществлять воспитание?

Я видел акт обследования работы школы, написанный инспектором района. В нем было записано: уроки проводятся на «надлежащем уровне», знания у учащихся удовлетворительные, но воспитательная работа поставлена плохо... Часто мать или отец говорят сыну: «Выучили тебя хорошо, да воспитали плохо...»

В том и другом случае мы встречаемся с односторонним взглядом на воспитание как на что-то обособленное от учения, образования. Можно ли согласиться с тем, что воспитание в узком смысле понятия не включает в себя образования и обучения, но включает формирование мировоззрения, нравственного облика, развитие эстетического вкуса, физическое развитие? Что значит «воспитание в узком смысле понятия»? И разве можно сформировать мировоззрение без обучения и образования? Разве можно воспитывать человеческую душу, не имея в виду того, что человек видит, узнает, познает, осмысливает в процессе образования? С другой стороны, разве мыслимо образование вне воспитания мировоззрения?

Надо понимать движения детского сердца

Нет в мире более гуманных профессий, чем профессии врача и педагога. До последней минуты борется врач за жизнь человека, никогда он не даст почувствовать больному, что его состояние плохое, даже безнадежное. Это азбучная истина врачебной этики. Мы, учителя, должны развивать, углублять в своих коллективах нашу педагогическую этику, *утверждать гуманное начало в воспитании* как важнейшую черту педагогической культуры каждого учителя. Это целая область нашего педагогического труда, область почти не исследованная и во многих школах забытая, хотя о чуткости, гуманности, заботливости общих разговоров немало.

Я знаю работу многих школ, многих учителей, и это дает мне право утверждать, что слова о чуткости часто лишь провозглашаются и, не реализуясь на практике, превращаются в демагогию, болтовню. Можно ли говорить о чуткости, когда совершенно нормальный, здоровый ребенок из-за неуспеваемости по одному предмету остается на второй год? Можно ли говорить о чуткости в противоположном случае, когда, махнув на все рукой, учитель «натягивает» ребенку тройку, лишь бы не оставить на второй год? И в том и в другом случае- полное равнодушие к судьбе ребенка. И причина такого равнодушия - в незнании ребенка, в отсутствии прочного психологического фундамента работы педагогического коллектива. Для многих, очень многих учителей Неупевающий, отстающий ребенок- это тайна за семью печатями. Без знания души ребенка, особенностей его мышления, восприятия ок-

ружающего мира слова о чуткости остаются пустым звуком; без знания души ребенка нет педагогической культуры, нет научного руководства школой. Дети живут своими представлениями о добре и зле, чести и бесчестии, человеческом достоинстве; у них свои критерии красоты, у них даже свое измерение времени: в годы детства день кажется годом, а год - вечностью. Имея доступ в сказочный дворец, имя которому - *детство*, я всегда считал необходимым стать в какой-то мере ребенком. Только при этом условии дети не будут смотреть на вас как на человека, случайно проникшего за ворота их сказочного мира, как йа сторожа, охраняющего этот мир, сторожа, которому безразлично, что делается внутри этого мира.

У ребёнка бывают свои – маленькие и большие – тревоги, огорчения, заботы» несчастья. Учитель, обладающий высокой эмоциональной культурой, сразу видит, что у ребенка что-то не в порядке. Это видно прежде всего по глазам... Заметит, что у ребёнка не все благополучно, чуткий учитель не станет сразу же расспрашивать. Но он найдет способ как-то дать понять, почувствовать ребенку, что он, учитель, догадывается о его сердечной тревоге... А наедине можно и расспросить. Но если педагог убедился, что ребенок нуждается в помощи, остаться в стороне или забыть о ребенке - значит нанести ему новую травму.

... До тех пор, пока ребёнка не удалось увлечь детскими радостями, пока в его глазах не пробудился неподдельный восторг, пока мальчик не увлекся детскими шалостями, - я не имею права говорить о каком-то воспитательном влиянии на него. Ребенок должен быть ребенком... Если, слушая сказку, он не переживает борьбу добра и зла, если вместо радостных огоньков восхищения у него в глазах пренебрежение, - это значит, что-то в детской душе надломлено, и много сил надо приложить, чтобы выпрямить детскую душу.

Где-то в самом сокровенном уголке сердца у каждого ребёнка своя струна, она звучит на свой лад, и чтобы сердце отозвалось на мое слово, нужно настроиться самому на тон этой струны. Я уже не раз замечал, какие тяжёлые переживания рождаются в детском сердце, когда ребёнок чем-то встревожен, огорчён, а воспитатель не знает об этом. Сумею ли я знать, чем живёт ребёнок каждый день, что у него на душе? Буду ли я всегда справедлив с детьми?

Справедливость – это основа доверия ребёнка к воспитателю. Но нет какой-то абстрактной справедливости – вне индивидуальности, вне личных интересов, страстей и порывов. Чтобы быть справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребёнка. Вот почему дальнейшее воспитание представлялось мне как все более глубокое познание каждого ребенка. Чем ближе я знакомился с будущими воспитанниками, тем больше убеждался, что одной из важных задач, которые стоят передо мной, является возвращение детства тем, кто в семье лишен его.

... Я знал несколько десятков таких детей. Жизнь утвердила убеждение в том, что если маленькому ребенку не удастся вернуть веру в добро и справедливость, он никогда не может почувствовать человека в самом себе, испытать чувство собственного достоинства. В подростковом возрасте

такой воспитанник становится озлобленным, для него нет в жизни ничего святого и возвышенного, слово учителя *не* доходит до глубины его сердца. Выпрямить душу такого человека - одна из наиболее трудных задач воспитателя; в этом самом тонком, самом кропотливом труде происходит, по существу, главное испытание по человековедению. Быть человековедом - значит не только видеть, чувствовать, как ребенок познает добро и зло, но и защищать нежное детское сердце от зла.

В годы детства каждый человек требует участия, ласки. Если ребенок вырастает в обстановке бессердечности, он становится равнодушным к добру и красоте. Школа не может в полной мере заменить ему отца, и особенно мать, но если ребенок лишен дома ласки, сердечности, заботы, мы, воспитатели, должны быть особенно внимательны к нему.

Встречая детей, я каждый день всматривался в их лица. Печальные глаза ребенка - что может быть более трудное в сложном процессе воспитания. Если в детском сердце горе, ребенок только... присутствует в классе. Он - как туго натянутая струна: притронешься неосторожно - причинишь боль. Каждый ребенок переживает горе по-своему: одного приласкаешь - и ему станет легче, другому ласковое слово причиняет новую боль. Педагогическое мастерство в таких случаях заключается прежде всего в человеческой мудрости: умей щадить больное сердце, не причиняй воспитаннику нового горя, не прикасайся к ранам его души. Потрясенный горем, охваченный смятением ученик, конечно, не может учиться так, как он учился раньше; горе накладывает отпечаток на его мышление. Самое главное для учителя - это прежде всего видеть детское горе, печаль, страдания. Видеть и чувствовать детскую душу. В том, как учитель относится к горю ребенка, насколько способен он понимать и чувствовать детскую душу - заключается основа педагогического мастерства.

Надо прежде всего понимать движения детского сердца. Этому невозможно научиться с помощью каких-то специальных приемов. Это дается лишь благодаря высокой эмоционально-нравственной культуре педагога. Какими бы истоками ни питалось детское горе, у него всегда есть что-то общее: грустные, печальные глаза, в которых поражает недетская задумчивость, безучастность, тоска, одиночество. Ребенок, переживающий несчастье, не замечает игр и развлечений товарищей; ничто его не может отвлечь от горестных мыслей. Самая тонкая и доброжелательная помощь маленькому человеку - это разделить его горе, не прикасаясь к глубоко личному, сокровенному. Грубое вмешательство может вызвать озлобленность, а советы не унывать, не отчаиваться, держать себя в руках, если за ними нет подлинно человеческого чувства, воспринимаются детьми как неуместная болтливость...

... Бывают такие обстоятельства, когда перед ребенком как будто бы острое лезвие ножа: он в ужасе, все в нем замирает. Такое чувство переживается в минуты обнажения тех интимных семейных взаимоотношений, которые ребенку хочется прикрыть, спрятать.

Вот почему мне хочется сказать отцам: знайте и помните - дети переживают ваше падение, как свое личное горе, воспринимают вашу радость,

как свою. Берегите же детскую любовь к человеку, укрепляйте веру в человека.

Жизненный путь от детства к отрочеству должен быть путем радости, бодрости – это одно из самых важных правил всей системы нашей воспитательной работы. Радость как источник оптимистической уверенности ребенка в своих силах является условием того богатства действительных отношений к окружающему миру, без которого не может быть духовного развития...

Глубоко ошибаются те, кто видит гуманность в ровном, сдержанном тоне учителя, подкрашивающего при этом свои поучения сиропом доброты. Доброта - это не тон и не специально подобранные слова. Подлинный воспитатель - всегда человек широкого эмоционального диапазона, он глубоко переживает и радость, и огорчение, и тревогу, и возмущение. Если дети чувствуют в этих человеческих страстях своего наставника правдивость - это и есть настоящая доброта.

Подлинный воспитатель редко говорит своим питомцам: будьте хорошими. Доброту его души воспитанники чувствуют в глубокой правдивости и искренности. Подлинная доброта – это правдивость. Она далеко не всегда бывает приятной. Часто правда бывает горькой, тревожной, в ней - огорчение и обида. Но самая горькая правда утверждает в душе ребенка стремление быть хорошим, потому что доброта - а правдивость это и есть подлинная доброта – по самой своей природе никогда не унижает человеческого достоинства.

Побуждение к труду души

Гуманное отношение к ребенку означает понимание учителем той простой и мудрой истины, что без внутренних духовных усилий ребенка, без его желания быть хорошим немислима школа, немислимо воспитание. Настоящий мастер педагогического дела и понукает, и заставляет, и принуждает, но все это делает так, что в детском сердце никогда не угасает этот драгоценный огонек: собственное желание быть хорошим ... Подлинный мастер, даже упрекая, выражая недовольство ребенком, изливая свой гнев (учитель также имеет право быть гневным, как и любой эмоционально культурный, воспитанный человек), - даже в гневе всегда помнит: только бы не погасить у ребенка эту мысль – мысль о недостигнутой цели, о желанности достижения цели.

Я понимаю мастерство воспитания так, что каждое прикосновение воспитателя к своему питомцу является в конечном счете побуждением к труду души. Чем тоньше и нежнее оно, это побуждение, тем больше силы, исходящие из глубин души, тем в большей мере становится маленький человек воспитателем самого себя.

Каждому вдумчивому педагогу известно, как сильно уязвляется самолюбие ученика, даже первоклассника, если он убеждается, что о нем думают хуже, чем он есть. И наоборот, если ребенок понял и почувствовал, что воспитателей коллектив замечают и одобряют его личные достоинства, он прилагает усилия к тому, чтобы стать еще лучше. В этом детском стремлении, в этих нравственных усилиях и заключается, по существу, весь секрет

педагогического мастерства. Никакой воспитатель не может утвердить в душе ребенка хорошее, если сам ребенок не стремится к этому. Но это стремление есть только там, где коллектив и воспитатель видят в ребенке прежде всего хорошее.

Самый характер, социальные основы нашего общества требуют, чтобы главной связующей нитью воспитателя и воспитанника были искренние желания: желание воспитанника *стать* лучше и желание педагога *видеть* воспитанника лучшим, чем он есть сейчас.

... Причина бессилия воспитателя и даже коллектива перед трудным ребенком кроется не в том, что этот воспитанник неисправим, а в том, что самый процесс воспитания идет по ложному пути: воспитатель стремится только *искоренять пороки*, в лучшем случае предотвращает их возникновение. Опыт (во многих случаях *горький* опыт) убедил, что таким путем нельзя воспитать стойких нравственных убеждений... С первого дня пребывания в школе надо уметь увидеть и неустанно укреплять, развивать в ребенке все лучшее.

... Путь к сердцу ребенка пролегает не через чистую, ровную тропинку, на которой заботливая рука педагога только то и делает, что искореняет сорняки - пороки, а через тучное поле, на котором развиваются ростки моральных достоинств...

Пороки искореняются *сами по себе*, уходят незаметно для ребенка, и уничтожение их не сопровождается никакими болезненными явлениями, если их вытесняет бурная поросль достоинств.

Чтобы стать настоящим человеком, ученик должен прежде всего уважать самого себя, без этого уважения, без любви к красоте в самом себе немислима человеческая культура, немислима и нетерпимость ко всему, что унижает человека. Да, не надо бояться слов «любовь к самому себе» - это не самолюбование, а гордость, чистая вера в доброе начало в самом себе. Литература и должна пробуждать достоинство в человеке, интерес и уважение ко всему внутреннему, человеческому и в другом, и в себе. Без самоуважения нет нравственной чистоты и духовного богатства личности. Уважение к самому себе, чувство чести, гордости, достоинства – это камень, на котором оттачивается тонкость чувств... Но чтобы воспитать в формирующемся человеке самоуважение, воспитатель сам должен глубоко уважать человеческую личность в своем питомце.

Есть учителя, которые стремятся устранить недостатки воспитанников прямым и, казалось бы, самым надежным путем: выставляют наружу детские слабости в надежде на то, что ребенок критически оценит свое поведение, «опомнится», будет стремиться стать хорошим. Но в подавляющем большинстве случаев это воздействие оказывается самым неудачным. Дело в том, что такой путь к детскому сердцу как бы обнажает, уязвляет его самые больные, самые чувствительные места: самолюбие, чувство личного достоинства, человеческую гордость. И естественно, что ребенок начинает защищаться. Особенно когда он убежден, что его горе приносит радость воспитателю.

А иногда, не чувствуя уважения со стороны взрослого человека и не умея доказать свое нравственное достоинство, ребенок ищет, чем бы напомнить о себе. И часто напоминает, предосудительным поведением.

... Моральные силы для преодоления своих слабых сторон (в том числе и неуспеваемости по тому или другому предмету) ребенок черпает в своих успехах, и как раз в той деятельности, в которой он может лучше всего проявить себя, раскрыть все свои духовные силы. Свою задачу воспитателей мы усматриваем прежде всего в том, чтобы заметить в каждом воспитаннике все наилучшее, развивать его, не ограничивать это наилучшее рамками школьной программы, доверять самостоятельную работу – творчество. Нельзя никогда ставить воспитаннику в упрек его возраст, физическую силу, как это, к сожалению, иногда делают некоторые педагоги («Ты уже большой, здоровый, выше матери и сильнее ее - почему же ты плохо учишься?» и т. п.).

Учащийся сам прекрасно осознает свои силы и возможности, и оттенок укоризны в характеристике этой стороны его личности часто угнетает его. Надо идти по другому пути: пробуждать у питомцев чувство гордости своими силами, а если у них встретились какие-нибудь затруднения, например в учении, подбодрить их, вселить уверенность в возможности преодоления трудностей. Проявлением уважения духовных и физических сил юношей и девушек, признанием их зрелости является, в частности, переход воспитателя в обращении к ним с «ты» на «вы».

Как же обойти эти подводные камни воспитания? Мы всегда боялись дать почувствовать подростку, что не верим в него. Потому что, как только он это почувствует, научится виртуозно обманывать воспитателя и родителей, достигнет в этом деле утонченности. Неверие в человека словно парализует душу подростка, не оставляет в ней места для самостоятельных решений, напряжения волевых усилий для преодоления трудностей, - он выкажет все делать из-под кнута. Мы полагались на внутренние духовные силы человека: не стояли у него над душой, не держали его за руку, а предоставляли ему свободу выбора, и он выбирал как раз то, что мы от него ждали: напрягал волевые усилия, преодолевал трудности, переживая при этом уважение к самому себе.

Все показное воспитывает в человеке лицемера. Но есть и более тонкое, завуалированное проявление этого зла - нарочитая преднамеренность, искусственность воспитательной ситуации. Это бывает тогда, когда маленький человек чувствует: педагог говорит со мной не потому, что ему интересно со мной говорить, а потому, что ему надо выполнить свой воспитательный прием, поставить «галочку». Эту искусственную ситуацию особенно безошибочно распознают подростки. Они не терпят такого воспитания. Это одна из самых больших бед многих наших школ. Я бы назвал эту беду «ослиными ушами» воспитательного замысла. Торчат эти злосчастные уши, как их ни стараются прикрывать красивой прической «воспитательного мероприятия». А уж раз подросток чувствует нарочитость того, что ему говорят, раз он понял, что вы специально говорите с ним, чтобы его воспиты-

вать, - душа его, образно говоря, застегивается на все пуговицы, замыкается.

Как известно, педагогический эффект любого воспитательного явления тем выше, чем менее ребенок чувствует в нем замысел педагога. Эту закономерность мы считаем средоточием педагогического мастерства, основой умения найти путь к сердцу ребенка, подойти к нему так, чтобы любое дело, в которое он вовлекается, становилось для него потребностью, страстью, мечтой, а воспитатель - его товарищем, другом, единомышленником.

Одно из наиболее трудных испытаний для педагога

Слово учителя - ничем не заменимый инструмент воздействия на душу воспитанника. Искусство воспитания включает прежде всего искусство говорить, обращаться к человеческому сердцу. Я твердо убежден, что множество школьных конфликтов, нередко оканчивающихся большой бедой, имеет своим источником неумение учителя говорить с учениками. Педагогическое бескультурье зачастую выражается в том, что воспитатель знает лишь две-три цели словесного обращения к питомцам - разрешение, запрет, порицание. У мастера-воспитателя обращение к воспитаннику имеет множество целей, и одна из самых частых - *разъяснение* нравственной истины, понятия, нормы.

Не поймите меня, уважаемый читатель, так, что я против приказа, требования, порядка в воспитании. Без разумного проявления воли воспитателя, требований коллектива, общества воспитание превратилось бы в стихию, а слова воспитателя - в розовую водичку, сладенький сироп абстрактного добра... Подростки уважают, любят, ценят людей сильной воли и не терпят людей безвольных, не переносят пустопорожней болтовни. Это золотые истины и золотые правила нашей системы воспитания. Я предостерегаю от того отвратительного, недопустимого в воспитании явления, когда, кроме приказа и требования, ничего нет, когда не уважается воля личности подростка. Мастерство волевого влияния воспитателя на душу подростка состоит в том, чтобы, понимая свой долг, подросток с радостью отдавал сам себе приказы и сам ставил перед собой требования, чтобы вы, воспитатель, увлекли, одухотворили его моральной красотой человеческого долга...

Правильно, с достоинством воспринимать горькие, но справедливые слова старшего – очень сложное дело, этому надо долго и настойчиво учиться... Нам, педагогам, приходится часто выражать неодобрение, осуждение в десятках, сотнях самых разнообразных оттенков, и делать это надо так, чтобы человек предстал перед нами с открытым сердцем, не замкнулся, не увидел в наших горьких словах предубеждения. Если бы меня спросили, какая в нашей сложной профессии самая сокровенная тайна, от овладения которой зависит способность властвовать умами и сердцами, я бы ответил: умение воспитывать у питомцев правильное отношение к моему неодобрению, осуждению.

Я нисколько не отрицаю понятия «нельзя» в воспитании... Многие беды имеют своими корнями как раз то, что человека с детства не учат управлять

своими желаниями, не учат правильно относиться к понятиям «можно», «надо», «нельзя».

Но я – за то, чтобы, воспитывая в человеке умение управлять своими желаниями, возвышать человека, а не унижать его, как это делают учителя, наказывая учеников. Проблема *возвышения человека* - это, по-моему, ключ к той нравственной сердцевине, которую нам надо создавать.

Воспитательная сила порицания учителя зависит от его моральных качеств, от его тактичности, авторитета. Какой бы резкой ни была оценка поведения ученика, опытный воспитатель никогда не допускает уничтожающей оценки. В умном порицании всегда есть оттенок удивления: «Я никогда не ожидал от тебя такого поступка, я считал и продолжаю считать тебя лучше, чем ты сам заявляешь о себе своим поступком». Эти слова не произносятся, но обязательно «читаются между строк» - в этом как раз и заключается искусство порицания. Если же воспитатель вместо тонкого, умного порицания «практикует» ругань, оскорбляет достоинство школьника - это вызывает ожесточенность, отчаяние, злобу и замкнутость, отношение к воспитателю как к враждебной силе. Искусство порицания состоит в мудром сочетании строгости и доброты: ученик должен почувствовать в порицании педагога не только справедливую строгость, но и человеческую заботу о себе.

Как правило, я прощаю ребенка, совершившего по ошибке дурной поступок. Прощение затрагивает самые чувствительные уголки детского самолюбия, рождает в душе ребенка волевою активность, направленную на то, чтобы исправить ошибку. Ребенок не только глубоко раскаивается в совершенном, но и искупает вину активной деятельностью... Бывают обстоятельства, когда прощение производит гораздо более сильную моральную встряску, чем произвело бы в данном случае наказание.

Запрещение - это один из очень нужных и эффективных приемов воспитания, если он умело применяется. Запрещением, - если за ним стоит необходимый моральный авторитет запрещающего, - предотвращаются многие беды - «прожигание» жизни, необоснованные претензии юноши на жизненные блага, не заслуженные личным трудом... Ведь желания незрелого человека можно сравнить с побегами на маленьком плодовом дереве: распускается на нем множество ростков, и часть из них - «дикие», так называемые «волчки»; садовод их срезает, оставляя на дереве только плодоносные побеги. Так и с человеческими желаниями в детские и отроческие годы: школьнику хочется очень многого, его желаниям нет конца. Но, если дать волю всему, что зеленеет, плодовое дерево одичает, обильная поросль «волчков» забьет плодоносные ветви. Если старшие стремятся удовлетворять любое желание ребенка, вырастает капризное существо, раб прихотей и тиран ближних. Воспитание желаний - тончайшая, филигранная работа «садовода»-воспитателя, мудрого и решительного, чуткого и безжалостного. Он умело срезает «волчки», оставляя ростки, которые дадут плоды.

Если взрослый может понять несправедливость как ошибку, то для ребенка понимание всех сложностей жизни еще недоступно... Ребенок чувств-

вует несправедливость и в грубом окрике, и в насмешке, и в мимоходом, казалось бы, брошенном замечании, и - что особенно серьезно и важно - в снисхождении взрослого к ребенку.

Взвинченный ребенок не потерял веру в справедливость и в учителя. Больше того, он ожидает правдивого слова педагога, надеется, что с ним поступят справедливо. Умный учитель, поняв свою ошибку, находит десятки средств, чтобы открыть «крышку» в кипящем чайнике. Если же учитель не обладает элементарной педагогической культурой, он, наоборот, стремится подавить возбуждение, «закрыть все клапаны», перевести ребенка в состояние тупой покорности. Иногда это и удается, но какой ценой!

Мания несправедливых обид и преследований – очень опасное заблуждение - встречается значительно реже, чем взвинченность. Глубоко пережив однажды потрясение от несправедливой обиды, ребенок начинает видеть несправедливость во всем...

Чем дольше страдает ребенок этой болезнью, тем более ослабляется его воля. Он, как говорится, не может взять себя в руки. Готовясь к урокам, он больше думает не о содержании материала, а о том, как его вызовет учитель, как он станет придирается к ответу и т. д. У ребенка, подверженно-го мании несправедливых обид и преследований, рождается и постепенно развивается чувство ненависти не только к учителю, но и вообще ко всему, что связано со школой. Он придумывает самые разнообразные предлоги, чтобы остаться дома. Неправдивость, склонность к обману - одно из характерных проявлений этого заболевания, когда оно становится хроническим. Обманывая, ребенок смотрит в глаза учителю или матери ясными глазами, ложь кажется ему правдой. Ребенок сам убежден, что его ложь - правда, особенно в тех случаях, когда речь идет о приготовлении уроков, о выполнении домашних заданий.

Напускная (деланная) беззаботность. Это, по существу, - обратная сторона озлобленности. Ребенок делает вид, что для него безразлично все: и плохие отметки, которые он получает почти ежедневно, и вызовы родителей в школу. Такая деланная беззаботность - своеобразное выражение активного протеста... Получив тетрадь с контрольной работой, за которую (он это прекрасно знает) ему поставлена двойка, ребенок небрежно, даже не посмотрев на ошибки, кладет тетрадь в парту. К доске выходит вразвалку, ведет себя развязно, пытаясь этим прикрыть постоянное возбуждение и боль от унижения собственного самолюбия. Напускной беззаботностью как раз и страдают чаще всего очень самолюбивые дети.

Напускная беззаботность – удел активных, деятельных, энергичных, импульсивных ребят. Из-за незнания духовного мира ребенка учитель видит в активности - строптивость, в деятельности - шаловливость, в энергичности - стремление к верховодству, в импульсивности - капризы. Учитель пытается подавить излишнюю, по его мнению, активность, допуская при этом грубость и бестактность, уязвляющую ребенка. Ребенок не понимает, чего хочет от него учитель, потому что он не чувствует, не ощущает свою активность как нечто отделимое от его натуры: активность в самом существе ребенка.

Примечательно, что среди детей и подростков, отличающихся такой напускной беззаботностью, совершенно нет девочек. Напускной беззаботностью страдают часто дети, обнаружившие в первом - втором, даже в третьем классе хорошие способности, достигшие значительных успехов. Но потом с ними происходит что-то странное: успеваемость резко снижается, вместо четверок и пятерок появляются тройки, затем - двойки. Причина ясна: успехи достигались ребенком слишком легко, по существу, без труда, а учитель в свое время этого не заметил. Ребенок привык к хорошим отметкам. А когда встретился впервые с необходимостью серьезно потрудиться, напрячь усилия, - не знает, что это значит, как поступить. Он становится жертвой собственной распущенности. Плохие отметки ошеломляют его, болезненное самолюбие разыгрывается до предела. Напускная беззаботность становится, кроме всего прочего, еще и средством прикрыть стыд. Только большая активность и энергичность помогают ему избежать уныния и растерянности.

Я останавливаюсь детально на этом состоянии, ибо оно свойственно преимущественно подросткам, развивается медленно, постепенно и маскируется под обычную жизнерадостность. Отдельные учителя склонны видеть трезвый взгляд на вещи у учеников, проявляющих напускную беззаботность: ничего, мол, страшного нет, подросток понял, что больших успехов ему не достигнуть, поэтому и стал равнодушным. Чтобы распознавать различные психические состояния, нужна исключительно большая педагогическая культура, чуткость, внимательность.

Безучастность - обратная сторона напускной беззаботности. Это недуг девочек, хотя страдают им и слабовольные, застенчивые мальчики. Проявляется этот недуг значительно раньше, чем другие, и развивается сравнительно быстрее: уже во II-III классе можно встретить закоренелую безучастность. Следует заметить, что она чаще развивается под влиянием какого-нибудь обычного, но с виду незаметного заболевания - органов пищеварения или дыхания, сердечно-сосудистой системы.

Безучастность представляется мне наиболее опасным психическим состоянием. Здесь значительно труднее возродить внутренние духовные силы ребенка, потому что эти силы нередко ослабевают, как уже говорилось, другими заболеваниями.

А между тем зарождение этого состояния - бурное, и его нетрудно заметить. Безучастными чаще всего становятся старательные, прилежные, трудолюбивые дети (преимущественно девочки), которым для достижения успеха надо немало потрудиться. Ребенок прилежно трудится, но на каком-то этапе у него не хватает сил - часто просто сил физических. А учитель, видя только результаты работы, не знает, какой ценой эти результаты достигаются. Ребенок, что называется, выдохся, и вот - двойка или серьезное предупреждение учителя, вызов родителей. Ребенок остро переживает, его нервная система возбуждена, но это возбуждение кратковременное, скоро оно угасает, и наступает депрессия. У ребенка появляется новая опасность, от которой ему не удается избавиться и которой не замечает учитель: чувство страха перед оценкой.

Страх - это не просто боязнь неудовлетворительной отметки, а результат глубокого потрясения. Это состояние начинается рано, с первых дней обучения. И чем раньше оно началось, тем труднее его распознать - труднее отличить проявление страха от проявления замедленного умственного развития... Вообразите себе дитя, которое не представляет, что такое крик, да к тому же крик с угрозой (ведь есть хорошие семьи, в которых никогда не бывает крика). От крика такой ребенок буквально цепенеет. Страх настолько парализует его, что он не слышит даже собственного имени: речь учителя теряет для него смысл, он не может понять, о чем тот говорит. Бывает, что целые куски урока (15-20 минут) выпадают из сознания ученика. Вот учитель остановился в изумлении: класс уже давно выводит кружочки, а Витя все еще ставит палочки. Учитель не понимает, в чем дело. И Витя постепенно приобретает репутацию невнимательного, несообразительного. Сквананный, угнетенный страхом ребенок не может нормально мыслить. В его голове - лишь обрывки процесса мышления. Страх сковывает его речь, и учителю ребенок кажется косноязычным. А в другой обстановке этот ребенок как все ребята. С матерью, с отцом, со старшими товарищами, в лесу, в поле, летом во время полевых работ - он не только трудолюбивый, но и умный, сообразительный, живой, веселый, предприимчивый...

В подавляющем большинстве случаев ребенок в конце концов избавляется от страха. Но под влиянием страха он в течение нескольких лет не может нормально развиваться. Самые драгоценные годы оказываются утраченными.

Ожесточенность - крайняя, наиболее глубокая реакция возбужденной нервной системы. Опять-таки реакция на несправедливость...

Жестокость направлена против школы вообще и против учителя в особенности. Как правило, жестокость проявляется чаще всего у подростков. Поступки, в которых выражается жестокость, являются, по существу, преступлениями, последствия которых бывают очень тяжелыми.

Что же надо делать, чтобы в школе не было этого? Самое главное - знать все это. Нельзя дальше мириться с тем, что для иных учителей духовная жизнь ребенка - книга за семью печатями. Вопрос о психических состояниях не должен бы сходить с повестки дня педагогического совета, семинара по проблемам теории и практики коммунистического воспитания. Такие семинары есть почти во всех школах, но что здесь изучается? Сухие, оторванные от жизни школы социологические формулы: что такое общественное воспитание, что такое всестороннее развитие человека, что такое нравственное, эстетическое, трудовое воспитание. Представим себе, что на своем семинаре агрономы без конца, из года в год, изучали бы вопрос о том, что такое урожай, - какой толк был бы от агрономии? А ведь мы, педагоги, на своих семинарах, по существу, занимаемся как раз этим: без конца долбим, что такое наш педагогический урожай.

Педагогическая теория должна быть проникнута психологией и не делачеством, а деловитостью.

Нельзя быть гуманным, не зная души ребенка. Гуманность не создается каким-то специальными приемами. Подлинной гуманности глубоко чужды снисходительность и подделка под детский лепет...

Подлинная гуманность означает прежде всего справедливость. Но в школьной жизни нет и быть не может какой-то абстрактной справедливости. Справедливость - это чуткость учителя к индивидуальному духовному миру каждого ребенка. Справедливым педагог может быть тогда, если у него есть достаточно духовных сил, чтобы уделить внимание каждому ребенку. Трафарет, шаблон, стрижка всех под одну гребенку - это худшее проявление равнодушия, несправедливости.

Нельзя закрывать глаза на то, что в некоторых школах дети не понимают и не чувствуют человеческой индивидуальности в учителе, им чуждо сочувствие к трудностям в его работе. Уставшему, нередко выбившемуся к концу уроков из сил учителю дети досаждают своими шалостями, проказами; учитель нервничает, кричит... Крик - это самый верный признак отсутствия культуры человеческих отношений. Крик учителя ошеломляет, оглушает ребенка...

Наверное, вам приходилось замечать, что у учителя, раскричавшегося на детей, совершенно не тот голос, что в спокойной обстановке. Он и сам не узнает своего голоса... Крик учителя заглушает, притупляет голос детской совести...

Вы спросите: а может ли учитель вообще повышать голос, прикрикнуть? Отвечу так... чувства эмоционально воспитанного человека доходят до детских сердец и без крика. Учитель, обладающий высоко развитой чуткостью к духовному миру ребенка, никогда не кричит. Тревогу, огорчение, недоумение, изумление, негодование - все эти чувства и десятки оттенков подобных чувств дети «улавливают» в обычных словах своего наставника. Для того чтобы эти чувства были восприняты детьми, подлинному педагогу-гуманисту не надо заниматься какими-то риторическими упражнениями. Если чувства живут в душе, дети «прочитают их между строчек». Ничто так не огрубляет юное человеческое сердце, не ожесточает его, как *оскорбление*. Оскорбление поднимает из тайников человеческого подсознания грубые, иногда звериные инстинкты. Мы не покончим с преступностью среди несовершеннолетних и юношества, пока не исчезнет эта нетерпимая черта педагогического бескультурья - оскорбления. Иногда взрослому уму кажется непостижимым: почему подросток или юноша совершил столь жестокое, бесчеловечное преступление; как у него поднялась рука на человека, на его достоинство? Приглядимся внимательнее к такому юноше, и мы увидим его эмоциональное невежество, порожденное таким «букетом», как насилие, оскорбление, недоверие, равнодушие, бессердечность со стороны старших.

Подлинный мастер-воспитатель дает нравственную оценку поступкам, поведению учеников не специально подобранным острым, «крутым» словом, а прежде всего эмоциональным оттенком, обычных слов. Возьмем фразу: «Как нехорошо ты сделал...» Эти слова, сказанные одним учителем, пробуждают у воспитанников огорчение, глубокие угрызения совести, даже

смятение, сказанные же другим, они не пробуждают никаких чувств, воспринимаются равнодушно. Первый учитель, скажем мы, отличается эмоциональной культурой. Ей невозможно научиться специально, она самым тесным образом связана с культурой нравственной, с человечностью, с чуткостью души. У второго учителя слово обезчеловечено, и его пустоту учитель часто стремится подменить криком. Сколько в школах «воспитателей», которые владеют лишь одной нотой эмоциональной гаммы - возмущением! Они достойны глубокого сожаления. Их воспитательное воздействие на учащихся равно нулю.

Сухомлинский В. А. О воспитании.- М., 1975.- С. 11-44.

Прочитайте текст о Д.С.Дихачёве и его письма о добром и прекрасном. Подготовьте их для выступления. Для этого составьте подробный план выступления, выпишите из писем наиболее важные тезисы, подберите примеры из собственного опыта и сделайте выступление так, чтобы показать слушателям правильность ваших взглядов на смысл жизни, цель и самооценку, на заботу о людях и т.д.

ЛИХАЧЁВ ДМИТРИЙ СЕРГЕЕВИЧ (1906-1999). Российский ученый-литературовед, историк культуры, текстолог, публицист, общественный деятель.

Родился 28 ноября (по старому стилю - 15 ноября) 1906 в Петербурге, в семье инженера. 1923 - окончил трудовую школу и поступил в Петроградский университет на отделение языкознания и литературы факультета общественных наук. 1928 - окончил Ленинградский университет, защитив два диплома - по романо-германской и славяно-русской филологии.

В 1928-1932 был репрессирован: за участие в научном студенческом кружке. Лихачёв был арестован и сидел в Соловецком лагере.

В 1931-1932 находился на строительстве Беломорско-Балтийского канала и был освобождён как "ударник Белбалтлага с правом проживания по всей территории СССР".

1934-1938 работал в Ленинградском отделении издательства АН СССР. Обратил на себя внимание при редактировании книги А.А. Шахматова "Обозрение русских летописных сводов" и был приглашён на работу в отдел древнерусской литературы в Ленинградского института русской литературы (Пушкинский дом), где с 1938 вел научную работу, с 1954 руководил сектором древнерусской литературы. 1941 - защитил кандидатскую диссертацию "Новгородские летописные своды XII века". В осажденном фашистами Ленинграде Лихачёв, в соавторстве с археологом М.А.Тиановой, написал брошюру "Оборона древнерусских городов", которая появилась в блокаде в 1942.

1942-1944 в связи с эвакуацией Пушкинского дома жил в Казани, работал в Казанском государственном университете. В этот период сделал наброски своих главных работ.

В 1947 защитил докторскую диссертацию "Очерки по истории литературных форм летописания XI - XVI вв.". 1946-1953 - профессор ЛГУ. 1953 - член-корреспондент АН СССР, 1970 - академик АН СССР, 1991 - академик РАН. Иностраный член Академий наук: Болгарской (1963), Австрийской (1968), Сербской (1972), Венгерской (1973). Почетный доктор университетов: Торуньского (1964), Оксфордского (1967), Эдинбургского (1970). 1986 - 1991 - председатель правления Советского фонда культуры, 1991 - 1993 - председатель правления Российского международного фонда культуры. Государственная премия СССР (1952, 1969). 1986 - Герой Социалистического Труда. Награждён орденом Трудового Красного Знамени и медалями. Первый кавалер возрожденного ордена Святого Андрея Первозванного (1998).

Среди произведений - "Национальное самосознание Древней Руси" (1945), "Русские летописи и их культурно-историческое значение" (1947), "Повесть временных лет" (1950, ч. 1, 2), "Возникновение русской литературы" (1952), "Слово о полку Игореве. Историко-литературный очерк" (1955, 2 издание), "Человек в литературе Древней Руси", (1958, 2 издание 1970), "Некоторые задачи изучения второго южнославянского влияния в России" (1958), "Культура Руси времени Андрея Рублева и Епифания Премудрого" (1962), "Текстология. На материале русской литературы X - XVII вв." (1962), "Поэтика древнерусской литературы" (1967, 2 издание 1971), "Художественное наследие Древней Руси и современность" (1971, совместно с В.Д. Лихачевой), "Развитие русской литературы X-XVII вв. Эпохи и стили"(1973), "Заметки о русском" (1981), "Прошлое - будущему" (1985).

Источники информации: Энциклопедический ресурс www.rubricon.com (Большая советская энциклопедия, Энциклопедический словарь "История Отечества", Иллюстрированный энциклопедический словарь).

В ЧЁМ СМЫСЛ ЖИЗНИ?

Можно по-разному определять цель своего существования, но цель должна быть – иначе будет не жизнь, а прозябание.

Надо иметь и принципы в жизни. Хорошо их даже изложить в дневнике, но чтобы дневник был «настоящим», его никому нельзя показывать – писать для себя только.

Одно правило в жизни должно быть у каждого человека, в его цели жизни, в его принципах жизни, в его поведении: надо прожить жизнь с достоинством, чтобы не стыдно было вспомнить.

Достоинство требует доброты, великодушия, умения не быть узким эгоистом, быть правдивым, хорошим другом, находить радость в помощи другим.

Ради достоинства жизни надо уметь отказываться от мелких удовольствий и немалых тоже... Уметь извиняться, признавать перед другими ошибку – лучше, чем юлить и врать.

Обманывая, человек прежде всего обманывает самого себя, ибо он думает, что успешно соврал, а люди поняли и из деликатности промолчали.

ЦЕЛЬ И САМООЦЕНКА

Когда человек сознательно или интуитивно выбирает себе в жизни какую-то Цель, жизненную задачу, он вместе с тем невольно дает себе оценку. По тому, ради чего человек живет, можно судить и о его самооценке – низкой или высокой.

Если человек ставит перед собой задачу приобрести все элементарные материальные блага, он и оценивает себя на уровне этих материальных благ: как владельца машины последней марки, как хозяина роскошной дачи, как часть своего мебельного гарнитура...

Если человек живет, чтобы приносить людям добро, облегчать их страдания при болезнях, давать людям радость, то он оценивает себя на уровне этой своей человечности. Он ставит себе цель, достойную человека.

Только жизненно необходимая цель позволяет человеку прожить свою жизнь с достоинством и получить настоящую радость. Да, радости! Подумайте: если человек ставит себе задачей увеличивать в жизни добро, приносить людям счастье, какие неудачи могут его постигнуть?

Не тому помочь, кому следовало бы? Но много ли людей не нуждаются в помощи? Если ты врач, то, может быть, поставил больному неправильный диагноз? Такое бывает у самых лучших врачей. Но в сумме ты все-таки помог больше, чем не помог. От ошибок никто не застрахован. Но самая главная ошибка, ошибка роковая – неправильно выбранная главная задача в жизни. Не повысили в должности – огорчение. Не успел купить марку для своей коллекции – огорчение. У кого-то лучшая, чем у тебя, мебель или лучшая машина – опять огорчение, и еще какое!

Ставя себе задачей карьеру или приобретательство, человек испытывает в сумме гораздо больше огорчений, чем радостей, и рискует потерять все. А что может потерять человек, который радовался каждому своему доброду делу? Важно только, чтобы добро, которое человек делает, было бы его внутренней потребностью, шло от умного сердца, а не только от головы, не было бы одним только «принципом». Поэтому главной жизненной задачей должна быть обязательно задача шире, чем просто личностная, она не должна быть замкнута только на собственных удачах и неудачах. Она должна диктоваться добротой к людям, любовью к семье, к своему городу, к своему народу, стране, ко всей вселенной.

Означает ли это, что человек должен жить как аскет, не заботиться о себе, ничего не приобретать и не радоваться простому повышению в должности? Отнюдь нет! Человек, который совсем не думает о себе, – явление ненормальное и мне лично неприятное: в этом есть какой-то надлом, какое-то показное преувеличение в себе своей доброты, бескорыстия, значительности, в этом есть какое-то своеобразное презрение к остальным людям, стремление выделиться.

Поэтому я говорю лишь о главной жизненной задаче. А эту главную жизненную задачу не надо подчеркивать в глазах остальных людей. И одеваться надо хорошо (это уважение к окружающим), но не обязательно «лучше других». И библиотеку себе надо составлять, но не обязательно большую, чем у соседа. И машину хорошо приобрести для себя и семьи –

это удобно. Только не надо превращать второстепенное в первостепенное и не надо, чтобы главная цель жизни изнуряла тебя там, где это не нужно. Когда это понадобится – другое дело. Там посмотрим, кто и к чему способен.

ЧТО ОБЪЕДИНЯЕТ ЛЮДЕЙ?

Этажи заботы. Забота скрепляет отношения между людьми. Скрепляет семью, скрепляет дружбу, скрепляет односельчан, жителей одного города, одной страны.

Проследите жизнь человека. Человек рождается, и первая забота о нем – матери; постепенно (уже через несколько дней) вступает в непосредственную связь с ребенком забота о нем отца (до рождения ребенка забота о нем уже была, но была до известной степени «абстрактной» – к появлению ребенка родители готовились, мечтали о нем).

Чувство заботы о другом появляется очень рано, особенно у девочек. Девочка еще не говорит, но уже пытается заботиться о кукле, нянчит ее. Мальчики, совсем маленькие, любят собирать грибы, ловить рыбу. Ягоды, грибы любят собирать и девочки. И ведь собирают они не только для себя, а на всю семью. Несут домой, заготавливают на зиму.

Постепенно дети становятся объектами все более высокой заботы и сами начинают проявлять заботу настоящую и широкую – не только о семье, но и о школе, куда поместила их забота родительская, о своем селе, городе и стране...

Забота ширится и становится все более альтруистичной. За заботу о себе дети платят заботой о стариках-родителях, когда они уже ничем не могут отплатить за заботу детей. И эта забота о стариках, а потом и о памяти скончавшихся родителей как бы сливается с заботой об исторической памяти семьи и родины в целом.

Если забота направлена только на себя, то вырастает эгоист.

Забота – объединяет людей, крепит память о прошлом и направлена целиком на будущее. Это не само чувство – это конкретное проявление чувства любви, дружбы, патриотизма. Человек должен быть заботлив. Незаботливый или беззаботный человек – скорее всего человек недобрый и не любящий никого.

Нравственности в высшей степени свойственно чувство сострадания. В сострадании есть сознание своего единства с человечеством и миром (не только людьми, народами, но и с животными, растениями, природой и т. д.). Чувство сострадания (или что-то близкое ему) заставляет нас бороться за памятники культуры, за их сохранение, за природу, отдельные пейзажи, за уважение к памяти. В сострадании есть сознание своего единства с другими людьми, с нацией, народом, страной, вселенной. Именно поэтому забытое понятие сострадания требует своего полного возрождения и развития.

Удивительно правильная мысль: «Небольшой шаг для человека, большой шаг для человечества». Можно привести тысячи примеров тому: быть добрым одному человеку ничего не стоит, но стать добрым человечеству невероятно трудно. Исправить человечество нельзя, исправить себя – просто. Накормить ребенка, провести через улицу старика, уступить место в

трамвае, хорошо работать, быть вежливым и обходительным... и т.д. и т.п. - всё это просто для человека, но невероятно трудно для всех сразу. Вот почему нужно начинать с себя.

Добро не может быть глупо. Добрый поступок никогда не глуп, ибо он бескорыстен и не преследует цели выгоды и «умного результата». Назвать добрый поступок «глупым» можно только тогда, когда он явно не мог достигнуть цели или был «лжедобрым», ошибочно добрым, то есть не добрым. Повторяю, истинно добрый поступок не может быть глуп, он вне оценок с точки зрения ума или не ума. Тем добро и хорошо.

БЫТЬ ВЕСЁЛЫМ, НО НЕ БЫТЬ СМЕШНЫМ ...

Говорят, что содержание определяет форму. Это верно, но верно и противоположное, что от формы зависит содержание. Известный американский психолог начала этого века Д. Джеймс писал: «Мы плачем оттого, что нам грустно, но и грустно нам оттого, что мы плачем». Поэтому поговорим о форме нашего поведения, о том, что должно войти в нашу привычку и что тоже должно стать нашим внутренним содержанием.

Когда-то считалось неприличным показывать всем своим видом, что с вами произошло несчастье, что у вас горе. Человек не должен был навязывать свое подавленное состояние другим. Надо было и в горе сохранять достоинство, быть равным со всеми, не погружаться в себя и оставаться по возможности приветливым и даже веселым. Умение сохранять достоинство, не навязываться другим со своими огорчениями, не портить другим настроение, быть всегда равным в обращении с людьми, быть всегда приветливым и веселым – это большое и настоящее искусство, которое помогает жить в обществе и самому обществу.

Но каким веселым надо быть? Шумное и навязчивое веселье утомительно окружающим. Вечно «сыплющий» остротами молодой человек перестает восприниматься как достойно ведущий себя. Он становится шутком. А это худшее, что может случиться с человеком в обществе, и это означает в конечном счете потерю юмора.

Не будьте смешными.

Не быть смешным – это не только умение себя вести, но и признак ума.

Смешным можно быть во всем, даже в манере одеваться. Если мужчина тщательно подбирает галстук к рубашке, рубашку к костюму – он смешон. Излишняя забота о своей наружности сразу видна. Надо заботиться о том, чтобы одеваться прилично, но эта забота у мужчин не должна переходить известных границ. Чрезмерно заботящийся о своей наружности мужчина неприятен. Женщина – это другое дело. У мужчин же в одежде должен быть только намек на моду. Идеально чистая рубашка, чистая обувь и свежий, но не очень яркий галстук – этого достаточно. Костюм может быть старым, он не должен быть только неопрятен.

В разговоре с другими умеете слушать, умеете помолчать, умеете пошутить, но редко и вовремя. Занимайте собой как можно меньше места. Поэтому за обедом не кладите локти на стол, стесняя соседа, но также не старайтесь чрезмерно быть «душой общества». Во всем соблюдайте меру, не будьте навязчивыми даже со своими дружескими чувствами.

Не мучайтесь своими недостатками, если они у вас есть. Если вы заикаетесь, не думайте, что это уж очень плохо. Заики бывают превосходными ораторами, обдумывая каждое свое слово. Лучший лектор славившегося своими красноречивыми профессорами Московского университета историк В.О.Ключевский заикался. Небольшое косоглазие может придавать значительность лицу, хромота – движениям. Но если вы застенчивы, тоже не бойтесь этого. Не стесняйтесь своей застенчивости: застенчивость очень мила и совсем не смешна. Она становится смешной, только если вы слишком стараетесь ее преодолеть и стесняетесь ее. Будьте просты и снисходительны к своим недостаткам. Не страдайте от них. Хуже нет, когда в человеке развивается «комплекс неполноценности», а вместе с ним озлобленность, недоброжелательность к другим лицам, зависть. Человек теряет то, что в нем самое хорошее, – доброту.

Нет лучшей музыки, чем тишина, тишина в горах, тишина в лесу. Нет лучшей «музыки в человеке», чем скромность и умение помолчать, не выдвигаться на первое место. Нет ничего более неприятного и глупого в облике и поведении человека, чем важность или шумливость; нет ничего более смешного в мужчине, чем чрезмерная забота о своем костюме и прическе, рассчитанность движений и «фонтан остроумия» и анекдотов, особенно если они повторяются.

В поведении бойтесь быть смешным и старайтесь быть скромным, тихим. Никогда не распускайтесь, всегда будьте равными с людьми, уважайте людей, которые вас окружают.

Вот несколько советов, казалось бы, о второстепенном – о вашем поведении, о вашей внешности, но и о вашем внутреннем мире: не бойтесь своих физических недостатков. Относитесь к ним с достоинством, и вы будете элегантно.

У меня есть знакомая девушка, чуть горбатая. Честное слово, я не устаю восхищаться ее изяществом в тех редких случаях, когда встречаю ее в музеях на вернисажах (там все встречаются – потому-то они и праздники культуры).

И еще одно, и самое, может быть, важное: будьте правдивы. Стремящийся обмануть других прежде всего обманывается сам. Он наивно думает, что ему поверили, а окружающие на самом деле были просто вежливы. Но ложь всегда выдает себя, ложь всегда «чувствуется», и вы не только становитесь противны, хуже – вы смешны.

Не будьте смешны! Правдивость же красива, даже если вы признаетесь, что обманули перед тем по какому-либо случаю, и объясните, почему это сделали. Этим вы исправите положение. Вас будут уважать, и вы покажете свой ум.

Простота и «тишина» в человеке, правдивость, отсутствие претензий в одежде и поведении – вот самая привлекательная «форма» в человеке, которая становится и его самым элегантно «содержанием».

Литература

- Агапова Т. Электронное справочное пособие «Иностранные языки PLUS». Интернет-портал, 2009.
- Актуальные проблемы формирования языковой личности средствами полилингвизма, культуры и национальных традиций / Под ред. проф. В.Ф.Габдулхакова. Казань, 1998. 208 с.
- Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. Словарь русских политических метафор. М., 1994
- Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику. М., 2000.
- Берулава М.Н. Интеграция содержания образования. М., Совершенство, 1998.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. М.-Л., 1934.
- Габдулхаков В.Ф. Научные основы развития речи. Казань, 1997. 225 с.
- Габдулхаков В.Ф. Современная языковая коммуникация и технология развития речевой деятельности в условиях билингвизма. Казань, 1999. 207 с.
- Габдулхаков В.Ф. От диспозиции до произнесения. Казань, 1997. 200 с.
- Габдулхаков В.Ф. От инвенции до элокуции. Казань, 1995. 167 с.
- Габдулхаков В.Ф. От запоминания до произнесения. Казань, 1997. 167 с.
- Габдулхаков В.Ф. Культура и искусство речи. Казань, 1998. 225 с.
- Габдулхаков В.Ф. Риторика. Казань, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998 гг.
- Десяева Н.Д., Лебедева Т.А., Ассуирова Л.В. Культура речи педагога. М., 2003.
- Доценко Е.Л. Психология манипуляции. М., 1997
- Ершов П.М., Ершова А.П., Букатов В.М. Общение на уроке, или Режиссура Зиннуров Ф.К., Габдулхаков В.Ф., Чанышева Г.Г. Технология профилактики девиантного поведения в условиях социокультурной деятельности. Казань, 2011. 228 с.
- ИмPLICITность в языке и речи. М., 1999.
- Лукашенок О.Н., Щуркова Н.Е. Конфликтологический этюд для учителя. М., 1998.
- Лурья А.Р. Развитие речи и формирование психических процессов // Психологическая наука в СССР. М., 1959. Т. 1.
- Марченко О.И. Риторика как норма гуманитарной культуры. М., 1994.
- Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория. М., 1998.
- Михальская А.К. О современной педагогической риторике // Педагогическое образование. М., 1990. Вып. 2.
- Михальская А.К. Теоретические основы педагогической риторики. М., 1993; Carter R. (ed.) Linguistics and the Teacher. L., 1982.
- Морозова И. Слагая слоганы. М., 1998.
- Мурашов А.А. Основы педагогической риторики. М., 1996.
- Оршанская Е.Г., Ипполитова Н.А. Культура речи учителя иностранного языка (Педагогическая риторика). М., 2004.
- Педагогическая риторика: учеб. пособие / под ред. Н.А.Ипполитовой. М., 2001.
- Педагогическая риторика: практикум / под ред. Н.А.Ипполитовой. М., 2003.
- поведения учителя. М., 1998.
- Педагогическое речеведение. Словарь-справочник Изд. 2-е, испр. и доп. / под ред. Т.А.Ладыженской и А.К.Михальской. М., 1998.
- Пирогова Ю.К. и др. Рекламный текст: семиотика и лингвистика. М., 2000.
- Почепцов Г.Г. Коммуникативные технологии двадцатого века. М., 1999.
- Чалдини Р. Психология влияния. 3-е международное издание. М.-СПб, 1999
- Черепанова И. Дом колдуньи. Суггестивная лингвистика. СПб, 1996.
- Шумарин С.И., Шумарина М.Р. Виды лингвистического разбора: учеб. пособие. Балашов, 2009.

- Цымбурский В.Л. Макроструктура повествования и механизмы его социального воздействия. В кн.: Когнитивные исследования за рубежом. Идеи и методы искусственного интеллекта в изучении политического мышления. М., 1990.
- Цуладзе А. Политические манипуляции, или покорение толпы. М., 1999.
- Электронный ресурс. — URL: <http://www.bfsgu.ru/elbibl/ descriph.php?i=19&t=posobia>.
- Berulava M. Basics of Modern Education. US, Seattle, 2008.
- Valerian F. Gabdulchakov. Of linguistic education in kindergartens. // International Journal of Early Years Education. Volume 19, Issue 2, 2011. Pages 185-188.
- Valerian F. Gabdulchakov The Problems of Language Personality Formation in Russia (the Analysis of Language Processes and Pedagogical Technologies) *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education», Volume 146, 25 August 2014, Pages 158–162.
- Valerian F. Gabdulchakov Multicultural Language Development of Preschool Children in Russia *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education» Volume 146, 25 August 2014, Pages 222-225.
- Valerian F. Gabdulchakov Preparing to Work with Text in Kindergarten *Procedia - Social and Behavioral Sciences* Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education». Volume 146, 25 August 2014, Pages 323-328.
- Valerian F. Gabdulchakov Communicative Core of Interaction and its Influence on Education Results. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education». Volume 146, 25 August 2014, Pages 381-384.
- Valerian F. Gabdulchakov Pedagogical Skills of the Teacher and the Degree of Creative Self-realization of a Student in Conditions of University Educational Space. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education». Volume 146, 25 August 2014, Pages 426-431.
- Valerian F. Gabdulchakov Conscious and Unconscious in the Conditions of Educational Process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education». Volume 146, 25 August 2014, Pages 466-469.
- Valerian F. Gabdulchakov (2015) The Technology of Activation of Theoretical and Creative Thinking of Bilingual Students. *Published by Canadian Center of Science and Education. Review of European Studies*; Vol. 7, No. 5, 2015. P. 72-78.
- Flanders N. Analyzing Teacher's Behaviour. L., 1970.
- Gasden C, Johns V., HymesD. (eds.) Functions of Language in the Classroom. — N.-Y, 1972.
- Sinclair J., Coulthard R. Towards an Analysis of Discourse. L., 1975; Stubbs M. Educational Linguistics. Oxford, 1988.
- Podgórecki J., Communication Theories Review.W: Aktualne problemy psychologii T I, część 19, Wydawnictwo Instytut Psychologii Akademii Nauk Ukrainy Kijów, 2007. Ss.161-168.

Содержание

| | |
|--|-----|
| Введение | 3 |
| Глава 1. СУЩНОСТЬ РИТОРИКИ, ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ | |
| 1.1. Предмет и задачи риторики | 5 |
| 1.2. Связь риторики с речеведческими дисциплинами | 7 |
| 1.3. Речевой идеал риторики | 9 |
| Глава 2. СТАНОВЛЕНИЕ РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ | |
| 2.1. Личность в российской педагогической риторике | 12 |
| 2.2. Педагогическая риторика как раздел общей риторики | 14 |
| 2.3. Профессиональное педагогическое общение | 16 |
| Глава 3. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РИТОРИКЕ | |
| 3.1. Принципы и законы педагогической риторики | 17 |
| 3.2. Культура и психология педагогического воздействия | 22 |
| 3.3. Коммуникативная ситуация (ситуация общения) | 23 |
| Глава 4. ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ | |
| 4.1. Стратегические цели, способы, приёмы общения | |
| 4.2. Особенности педагогического и психологического общения | 25 |
| 4.3. Учебно-речевая ситуация как форма жанровой дифференциации речи .. | 28 |
| Глава 5. ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ | |
| 5.1. Культура речи педагога | 34 |
| 5.2. Особенности работы над текстом выступления | 37 |
| 5.3. Стилистическая дифференциация речи | 45 |
| Глава 6. КОММУНИКАТИВНОСТЬ И РЕЧЕВОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ | |
| 6.1. Принцип коммуникативной целесообразности | 48 |
| 6.2. Приёмы речевого воздействия | 51 |
| 6.3. Условия речевого воздействия | 55 |
| Глава 7. ОСНОВНЫЕ МОДЕЛИ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ | |
| 7.1. Модель делового общения в структуре педагогической риторики | 62 |
| 7.2. Модель противодействия псевдоправде | 66 |
| 7.3. Приёмы противодействия лжи | 69 |
| Глава 8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РИТОРИКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | |
| 8.1. Язык и речь в поликультурном пространстве | 73 |
| 8.2. Диалогический характер поликультурного образования | 76 |
| 8.3. Технология формирования языковой личности в условиях билингвизма | 80 |
| Заключение | 84 |
| САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА | 86 |
| Литература | 108 |