

ности заключается в создании в личностной структуре педагога такого профессионального образования, которое служит основанием развития его профессиональной способности формировать образ жизни в личностной структуре ребенка;

– *важнейшими психолого-педагогическими условиями* эффективной профессиональной подготовки педагога к деятельности по решению данной проблемы являются целенаправленное формирование базового личностного компонента в социально-психологической структуре педагога; формирование выявленных компонентов в синкретическом единстве в каждом отдельном дидактическом акте; обретение педагогом профессионального опыта формирования образа жизни в процессе профессионального обучения до периода практической работы с детьми;

– *разработанная система обучения педагогов* деятельности по формированию у школьника образа жизни будет эффективной, если профессиональная подготовка педагога к формированию у школьника образа жизни рассматривается как динамический целенаправленный, организованный процесс трехэтапного и трехфазового характера;

– *профессиональная деятельность педагога* по формированию у школьника образа жизни является основным обеспечением гуманистических преобразований в системе воспитания школьников, важнейшим условием развития гуманистической личности.

УДК 482-085.2 + 807

Е. А. Суховой

ГУМАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В СВЕТЕ ИДЕЙ РУССКОГО РИТОРИЧЕСКОГО ИДЕАЛА

Современные лингвистические исследования уделяют большое внимание личностным аспектам коммуникации. Это отражается в возрождении интереса лингвистов к риторике как науке и практике убеждающего речевого воздействия, публичного и межличностного [9, 5, 13, 15 и др.]. Лингвисты обратились к разработке методов анализа и описания риторического идеала, так как считают, что решение этой задачи «не только обеспечивает понимание носителем культуры той речевой среды, в которой он находится, а следовательно – ориентацию в этой среде, но и расширяет возможности корректировать свое речевое поведение, адекватно оценивать речевое поведение окружающих, дает основания для лучшего взаимопонимания с носителями других риторических культур» [9, с. 4]. Кроме того, знакомство со структурным описанием и методами реализации риторических стратегий власти, средств массовой информации позволяет человеку перестать быть жертвой манипулирования, пассивным объектом чужого речевого воздействия, «дает знание, необходимое для освобождения человека и его слова» [9, с. 4].

Анализируя риторический идеал предшествующих исторических эпох, А.К. Михальская отмечает манипулирующий характер как софистической, так и фашистской, и, шире, тоталитарной вообще риторики. Манипулирующий характер риторики проявляется в воздействии на чувства и волю адресата, тогда как свободная риторика, отказываясь от манипулирования, видит в адресате достойного и в принципе равного партнера, т. е. обладающего разумом и интеллектом [9, с. 131].

Проблема гуманизации общения, выявления и описания речевых средств общения «в щадящем режиме» непосредственно связывается с поднимаемым в современных исследованиях по риторике вопросом о феномене речевой агрессии как проявлении «небратских состояний общества» [9].

Так, А.К. Михальская пишет о том, что вербальная (словесная, речевая) агрессия оценивается общественным сознанием в современном мире как менее опасная и разрушительная, чем агрессия физическая, но эта оценка не учитывает, по ее мнению, реальной социальной опасности речевой агрессии как первого шага на пути к агрессии физической, а также как явления, создающего у членов общества «агрессивный подход к действительности, а тем самым – агрессивную социальную среду». «Агрессивная логосфера» – не только продукт общества. Она сама активно формирует социум, воздействуя на него [9, с. 160]. Поэтому исследователи видят необходимость поиска перспектив гуманизации общества и жизни, и в том числе – механизмов сдерживания речевой агрессии [9, 13, 15 и др.].

Перспективы гуманизации логосферы исследователи видят в возрождении русского риторического идеала, который восходит к риторическому идеалу сократического типа и имеет одним из своих важнейших источников традицию Платона и Сократа.

В сравнительно-исторической риторике выделяются следующие **характерные особенности отечественного риторического идеала** (в наши дни, скорее, «иде-алыще», чем реально бытующие).

Первая из этих особенностей – **диалогичность по содержанию**: прекрасной речью считалась и считается такая, в которой между говорящим и адресатом реализуются подлинные субъект-субъектные равноправные отношения.

Научное и лингво-философское осознание эта особенность русского риторического идеала получила, например, в трудах А. А. Потебни. Основывая свою концепцию феномена понимания на лингвистической философии В. Гумбольдта, А.А. Потебня особенно внимателен к следующей позиции немецкого мыслителя: «Из соответствия антиномий речи и понимания, с одной стороны, и субъективного и объективного – с другой, не следует, что речь субъективна и самостоятельна, а понимание – объективно и страдательно, – комментирует Потебня Гумбольдта, – все, что ни есть в душе, может быть добыто только ее собственной деятельностью; речь и понимание – только различные проявления... одной и той же способности речи... Размен речи и понимания не есть передача данного содержания “с рук на руки”: в понимающем, как и в говорящем,

это содержание должно развиваться из собственной внутренней силы» [10, с. 87].

Сущность различий монологического и диалогического риторических идеалов глубоко и полно отражена в работах М.М. Бахтина, например, в его книге «Проблемы поэтики Достоевского». М.М. Бахтин, анализируя творчество Достоевского, осознал «новый мир» – мир полноправных субъектов, а не объектов. Вот почему «подлинной жизнью слова» Бахтин называет диалогическое общение, «двуголосое слово» [2].

Следующий признак русского риторического идеала, прямо вытекающий из первого, – *гармонизирующий характер*. «Гармония в русской общеэстетической и собственно риторической традиции, – пишет А.К. Михальская, – проявляется в категориях порядка, меры, мерности, ровности (уравновешенности), симметрии, то есть в тех же частных категориях, что и в классической античной эстетике». И далее: «В риторическом идеале гармония воплощается и в этических категориях смирения, скромности, кротости в речи и в речевом поведении. Не борьба и победа, но гармонизация и примирение, не самодемонстрация, но согласие голосов в хоре жизни, не вопли и крики, но ровность и выдержанность, не “Закон” и право, но долг и “Благодать”, не замыкание в себе, но открытость миру и единство с ним, не примат логики и ratio, но примат интуиции, не анализ, но синтез – вот основы русского риторического идеала, его гармонизирующей сущности» [9, с. 177].

В работе А. А. Потебни «Мысль и язык» сформулирована суть концепции субъект-субъектного гармонизирующего диалога, основы русского риторического идеала и традиции. В ней разъясняется характер субъект-субъектной модели общения (диалогической), в противоположность модели субъект-объектной (монологической) предполагающей обмен мыслями между говорящим и адресатом, причем первый выступает как активный, а второй – как пассивный участник общения, приемник сообщения, после чего партнеры меняются ролями (именно в последнем многие лингвисты видят сущность диалога). Вместе с тем в этой концепции учитывается и роль гармонизации в достижении понимания в диалоге – «настраивание» сознания участников общения «в унисон», в едином ритме, а значит, эстетическая природа взаимодействия, которое приводит к истинному пониманию между партнерами. «Наше слово действует на других, – замечает А. А. Потебня, – но при этом оно устанавливает между замкнутыми в себе личностями связь, не уравнивая содержание этих личностей, а настраивая их гармонически» [10, с. 89].

О «диалогической гармонии» автора и читателя, т. е. достижении положительного коммуникативного эффекта, пишет Н. С. Болотнова: «...гармоническим является общение, которое дарит коммуникантам не только информацию к размышлению, но и чувство прекрасного, удовлетворение, радость сопереживания. Гармонизация определяется, таким образом, как интеллектуальное, эмоциональное и эстетическое сопереживание коммуникантов, предполагающее творческую активность не только адресанта, но и адресата» [4, с. 138]. Действительно, любое общение предполагает не только передачу информации, но и воздействие, побуж-

дение собеседника к ответной речемыслительной деятельности. Их цель в идеале – «достижение полного или частичного понимания, душевного отклика, эмоционального созвучия коммуникантов, т. е. “гармонии”. Это утверждение справедливо по отношению ко всем сферам коммуникации (художественной, публицистической, деловой, бытовой, научной, хотя цели и средства гармонизации могут быть различными» [4, с. 42].

Положительная онтологичность – третья характерная черта русского идеала речи, выделенная А.К. Михальской: «прекрасная речь должна быть правдива» [9, с. 185]. И далее: «Здесь мы имеем дело с особенной, своеобразной категорией – категорией правды. Категория правды есть единство двух категорий – истинности речи (соответствия ее онтологии, сущему, объективному “положению дел”) и добра, понятого не как индивидуальная выгода, но как общественное благо... Таким образом, русский риторический идеал не только и не просто онтологичен, но, можно сказать, положительно онтологичен» [9, с. 185].

Таким образом, традиционный русский риторический образец отличается сочетанием следующих признаков: диалогичность по содержанию, гармонизирующий характер, положительная онтологичность.

Этот идеал реализуется в совокупности следующего набора частных этических и эстетических признаков [9, 5 и др.]:

- кротость в противопоставлении самодемонстрации;
- смирение в противопоставлении гневливости;
- хвала в противопоставлении хуле;
- безмолвие в противопоставлении многословию;
- умиротворение в противопоставлении соревновательности и борьбе;
- правда в противопоставлении лжи, а особенно клевете;
- ритмичность, мерность и умеренность (последняя понимается как исполнение долга перед ближним и справедливость по отношению к нему), вообще ровность и сдержанность – проявления порядка и упорядоченности в речи – в противопоставлении всякому беспорядку и хаосу [5, с. 7–9; 9, с. 186].

Эта риторическая парадигма обладает большой общегуманитарной ценностью. Однако традиционный русский риторический идеал в XX в. был вытеснен риторической моделью, полностью ему противоположной – атональной и манипулирующей риторикой, риторикой борьбы и победы. Для того чтобы перспективы возрождения отечественной словесной традиции стали реальностью, современный носитель русской речевой культуры должен сознавать ценность и своеобразие своего речемыслительного наследия, имеющего древнюю историю и богатые гармонизирующие возможности.

Созвучные идеи гармонизации общения участников коммуникации высказываются современными учеными (отечественными и западными), работающими в русле лингвистической прагматики и синергетики. П. Ноуэлл-Смит еще до известных работ П. Грайса сформулировал такие правила, как требование истинности (точнее, веры в истинность) утверждаемого, наличия достаточных оснований для мнения или оценки и др. [14].

Более развернутый и систематический опыт формулирования правил

(постулатов, максим, принципов) коммуникации принадлежит П. Грайсу. Основной принцип, названный Грайсом «принципом кооперации», заключается в требовании делать вклад в речевое общение соответствующим принятой цели и направлению разговора. Этому принципу подчинены четыре рода максим: 1) максима полноты информации; 2) максима качества (Говори правду!); 3) максима релевантности (Не отклоняйся от темы!); 4) максима манеры (Говори ясно, коротко и последовательно!) [7].

Не менее важным принципом, регулирующим отношения между «я» и «другими» является принцип вежливости, уже всецело принадлежащий речевому этикету [1, с. 27]. Этот принцип требует удовлетворения следующих максим: 1) максимы такта (Соблюдай интересы другого! Не нарушай границ его личной сферы); 2) максимы великодушия (Не затрудняй других!); 3) максимы одобрения (Не хули других!); 4) максимы скромности (Отстраняй от себя похвалы!); 5) максимы согласия (Избегай возражений!); 6) максимы симпатии (Выказывай благожелательность!) [1, с. 27].

О перспективах гуманизации общения размышляют и ученые-синергетики. Синергетика как новая и современная научная парадигма и как формирующееся мировоззрение настоятельно доказывает необходимость ненасильственного пути в развитии общества (в частности – педагогики) как единственно перспективного.

О.Я. Гелих в статье «Синергетика и проблемы ненасильственной педагогики» пишет о том, что насилие как определенное отношение между людьми стало смертельной угрозой цивилизации [6, с. 134]. Исследователь определяет насилие как «всякое осуществляемое в пространстве свободной воли доминирование людей друг над другом, включая такие скрытые формы как... манипулирование сознанием» [6, с. 133]. А известный французский философ Поль Рикер подчеркивает, что «средством насилия может оказаться и язык: внесение смуты, соблазнение и все способы извлекать преимущества из своего языкового превосходства над тем, кто обладает меньшим языковым могуществом» [5, с. 27].

К сожалению, реальная ситуация в современном педагогическом процессе такова, что общение между учителем и учеником не всегда идет «в унисон», часто установка на гармонизацию отсутствует.

Между тем, **наш язык обладает огромным арсеналом средств, сознательное использование которых способно оптимизировать общение, помочь избежать коммуникативных неудач.** Рассмотрим некоторые из них.

Во-первых, при оценке устного ответа ученика нельзя предъявлять к его речи такие же требования, как к речи письменной: полноты, отсутствия прерывистости, прямого порядка слов и т. д. Такие требования вынуждают ребенка учить наизусть то, что ему задано. И в конце концов он либо умолкает совсем, либо начинает говорить казенным языком ученика. Таким образом можно исковеркать нормальную устную речь ребенка, если не учитывать того, что есть, по существу, два вида речи – устная и письменная, к которым должны предъявляться совершенно различные требования. Для устной речи характерны такие качества, как:

1) самоперебивы (Стоп! Что-то я не то говорю, как бы точнее выразиться и др.);

2) срыв начатой конструкции. Говорящий начинает строить фразу по одной модели, обрывает ее и использует другую модель (это может быть связано с поиском нужного слова или конструкции, с желанием более четко и правильно выразить мысль);

3) использование «языка внешнего вида» – мимики, жестов, телодвижений;

4) возможность наблюдать реакцию адресата и в соответствии с ней корректировать речь;

5) обилие эллиптических конструкций, неполных предложений. Можно сказать, что нет предложений как таковых (Например: «К какому роду относится существительное кофе?» – «К мужскому». В ответной реплике не замещены синтаксические позиции подлежащего, сказуемого и дополнения); частые инверсии, т. е. изменения порядка слов («Почему здесь пишем “и”?» – «Второе спряжение потому что»);

6) необязательное совпадение пауз с обозначающими их в письменной речи знаками препинания (например, в сложноподчиненном предложении с изъяснительным придаточным пауза часто делается после союза, а не перед ним: «Я считаю, что//...»);

7) прерывистость речи, заполнение пауз словами «э», «вот», «ну» и др.[8].

Это не аномалии, а особенности устной речи, обусловленные ее ситуативным, спонтанным характером, необходимостью строить высказывание почти одновременно с формированием мысли.

Во-вторых, успешности педагогического общения может способствовать использование учителем косвенных речевых актов. В лингвистических исследованиях давно замечено, что всякое языковое выражение может иметь более одного смысла [3]. Описанные лингвистом Дж. Серлем косвенные высказывания характеризуются несовпадением языковой структуры с задачами говорящего. Их смысл выводится адресатом на основании своего опыта и ситуации общения. Типичным примером косвенного высказывания являются вопросы-просьбы, например: «Вы не могли бы закрыть окно?» – по форме это вопрос, а по содержанию – просьба. Или выражение «Вы не обедали?» может восприниматься как вопрос либо как приглашение к обеду в зависимости от ситуации общения.

Чтобы наглядно продемонстрировать феномен косвенных речевых актов, приведем юмористический рассказ М. Зубкова «Трешка», комический эффект которого построен на том, что его герой (он же рассказчик) делает вид, что не понимает истинного смысла речи собеседника.

Вот подходит недавно один:

– Слушай, ты не мог бы одолжить трешку?

– Мог бы, – говорю. И иду своей дорогой.

– Куда ты? – спрашивает.

– В булочную, – отвечаю.

– Мне трешка нужна, – говорит.

– Мне тоже, – говорю.

- Так ты не можешь одолжить, что ли, – спрашивает.
– Почему? Могу, – отвечаю.
– Ну? – говорит.
– Что – «ну»? – говорю.
– Так чего же не одалживаешь? – спрашивает.
– Так ты же не просишь, – отвечаю.
– Как не прошу? Прошу, – говорит. – Только хочу быть вежливым.
– А даже не поздоровался, – говорю.
– Ну здравствуй, – говорит. – Нет у тебя денег, что ли?
– Здравствуй, – говорю. – Есть деньги.
– Так не мог бы ты одолжить трешку? – спрашивает.
– Мог бы, – отвечаю. И иду своей дорогой.
Тут он вдруг как закричит!
– Подавись ты, – кричит, – своей трешкой!
Очень странный человек.

Использование косвенных речевых актов очень важно в педагогическом общении. В речи учителя довольно часты повелительные (или директивные) жанры: требование, команда, приказ и др. Как правило, именно эти речевые жанры встречаются учениками враждебно и провоцируют коммуникативную неудачу: дети видят в этом нарушение границ их личной сферы, посягание на их самостоятельность.

Дж. Серль, исследуя побудительные высказывания, пишет о том, что «в силу принятых требований вежливости в речевом общении нередко бывает неуместным высказывание прямых повелительных предложений, и поэтому мы ищем косвенные средства для осуществления наших целей» [11].

Частой проблемой учителя является то, что он не может переформулировать свое требование, изменить форму высказывания. А между тем, косвенные речевые акты – это один из путей избежания конфликтов. И чем больше вариативности в речи учителя, тем успешнее будет общение.

Т.И. Стексова, анализируя прагматический потенциал косвенных директивных высказываний, описывает языковые средства их формирования. Это, во-первых, вопросительные конструкции с частицей НЕ (Не могли бы Вы..., Вас не затруднит... и т. п.), вопросительные конструкции типа «Почему бы тебе не выполнить эту работу самому?» или «Не могли бы вы ответить мне...» Во-вторых, такими же свойствами обладают повествовательные конструкции. Причем употребление повествовательных предложений в качестве косвенных высказываний, как отмечает Т. И. Стексова, связано с понятием нормы поведения. Их можно использовать в жанре упрека и порицания [12]. Так, вместо прямого категоричного повеления «Перестаньте разговаривать» можно использовать косвенное высказывание «Вы очень громко разговариваете». Опоздавшему ученику вместо прямого порицания можно сказать: «Урок идет уже пять минут». Этот способ квалифицируют как «механизм называния нарушения нормы», т. е. вместо того, чтобы прямо потребовать соблюдения нормы, мы указываем на то, что она нарушена (высказывание «Вы слишком громко разговариваете» подразумевает, что норма – гово-

речь тихо или молчать.)

К этим типам косвенных высказываний можно добавить побудительные конструкции с глаголом в форме первого лица единственного числа (это так называемая формула совместного действия): давайте откроем учебники, давайте прочитаем, давайте выполним это задание (подразумевается, естественно, что выполнить все должны ученики, но такая форма смягчает категоричность требования, создает ощущение большей свободы выбора).

В рекомендациях по педагогическому общению есть очень ценное правило – «принимать огонь на себя», т.е. предоставлять детям право задать вопрос, переспросить. Вместо того чтобы спрашивать учеников «Чего вы не поняли?», «Что вы не успели записать?», подвергая тем самым сомнению их способности и заглушая желание учиться, можно повернуть ситуацию «против себя», спросив: «Что я непонятно объяснил?», «В каком месте я слишком быстро проговорил?» и т. д. [8].

И очень полезно для достижения успешности педагогической коммуникации уметь менять свое речевое поведение, «переключаться» в разные речевые регистры в зависимости от ситуации общения. Как правило, учителей всегда узнают по манере речи: она очень категорична, дидактична, назидательна. Не стоит всегда и везде вести себя так, как будто вы на уроке.

Литература

1. Арутюнова, Н.Д. Истоки, проблемы и категории прагматики // Новое в зарубежной лингвистике / Н.Д. Арутюнова, Е.В. Падучева. – М., 1985. – Вып. 16. Лингвистическая прагматика.
2. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М., 1972.
3. Болотнова, Н.С. Гармонизация общения и лексическая структура художественного текста / Н.С. Болотнова. – СПб., 1992.
4. Болотнова, Н.С. Лексическая структура художественного текста в ассоциативном аспекте / Н.С. Болотнова. – Томск, 1994.
5. Волков, А.А. Основы русской риторики: автореф. дис.... д-ра филол. наук / А.А. Волков. – М., 1997.
6. Гелих, О. Я. Синергетика и проблемы ненасильственной педагогики // Синергетика и психология: материалы круглого стола, 10 марта 1997 г. / О.Я. Гелих. – СПб., 1997.
7. Грайс, Г. Л. Логика и речевое общение / Г.Л. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. – 1985. – Вып. 16. Лингвистическая прагматика.
8. Зайдман, И. Н. Спецкурс по педагогическому общению: прочитан в 1992 г. в НГПУ.
9. Михальская, А.К. Русский Сократ: лекции по сравнительно-исторической риторике / А.К. Михальская. – М., 1996.
10. Потебня, А. А. Мысль и язык / А.А. Потебня. – Киев, 1993.
11. Серль, Дж. Косвенные речевые акты / Дж. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1985. – Вып.16. Лингвистическая прагматика.
12. Стексова, Т. И. Прагматический потенциал косвенных высказываний и

его реализация /Т.И. Стеклова //Семантические и прагматические аспекты высказывания. – Новосибирск, 1991.

13. **Стернин, И.А.** Практическая риторика / И.А. Стернин. – Воронеж, 1996.

14. **Формановская, Н.И.** Употребление русского речевого этикета / Н.И. Формановская. – М., 1982.

15. **Чудинов, А.П.** Умение убеждать: практическая риторика / А.П. Чудинов. – Екатеринбург, 1996.