

МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕ СПЕЦИАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН

САМАРКАНДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АРХИТЕКТУРНО-  
СТРОИТЕЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ МИРЗО УЛУГБЕКА

КАФЕДРА «КАСБИЙ ТАЪЛИМ»

**ТЕКСТ ЛЕКЦИЙ**

ПО ПРЕДМЕТУ «**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО**»

Составитель: преподаватель Туракулова И.Х.

Самарканд 2012 год

Введение.

Педагогическая профессия по своей сути очень индивидуальна.

Главное жизненное назначение каждого преподавателя – стать мастером своего дела.

Мастер определяется как особенно сведущий, или искусный в своем деле специалист.

Мастерство преподавателя проявляется в деятельности. Преподаватель прежде всего должен владеть закономерностями и механизмами педагогического процесса. В этом плане огромное значение приобретают обобщенные умения педагога, его педагогическая техника.

Мастерство – это особое состояние. Нельзя быть Мастером в большей или меньшей степени. Можно или достигнуть мастерства или нет. Настоящий Мастер всегда прекрасен в момент трудовой деятельности.

Восхождение к педагогическому мастерству невозможно без определенных личных качеств преподавателя.

Педагогическое мастерство выражает высокий уровень развития педагогической деятельности, владение педагогической техникой, а так же личность педагога, его опыт, гражданскую и профессиональную позицию.

#### ***Заповеди современного учителя самому себе.***

- Прими все то, что есть в ребенке, как естественное, сообразное его природе, пусть даже это и не соответствует твоим знаниям, культурным представлениям и нравственным установкам.

- ( Единственное исключение - неприятие в ребенке того, что угрожает здоровью людей и его здоровью)

- Сопроводи его позитивную самореализацию, приняв все проявления ребенка, как положительные, так и отрицательные.

( Если всячески помогать и одобрять труд ребенка, стимулировать его творческие идеи, то именно они будут расти в нем и развиваться)

- Старайся ничему не учить ребенка напрямую. Учись сам. Тогда ребенок, находясь с тобой, будет всегда видеть, чувствовать и знать, как можно учиться. На занятиях живописью рисуй сам, если все сочиняют сказку - сочиняй и ты, на математике решай задачи вместе со всеми.

- Ищи истину вместе с ними. Не задавай детям вопросов, на которые знаешь ответы (ты думаешь, что знаешь). (Иногда можно применить проблемную ситуацию с известным тебе решением, но в итоге всегда стремись оказаться вместе с детьми в одинаковом неведении. Ощути радость совместного с ними творчества и открытия).

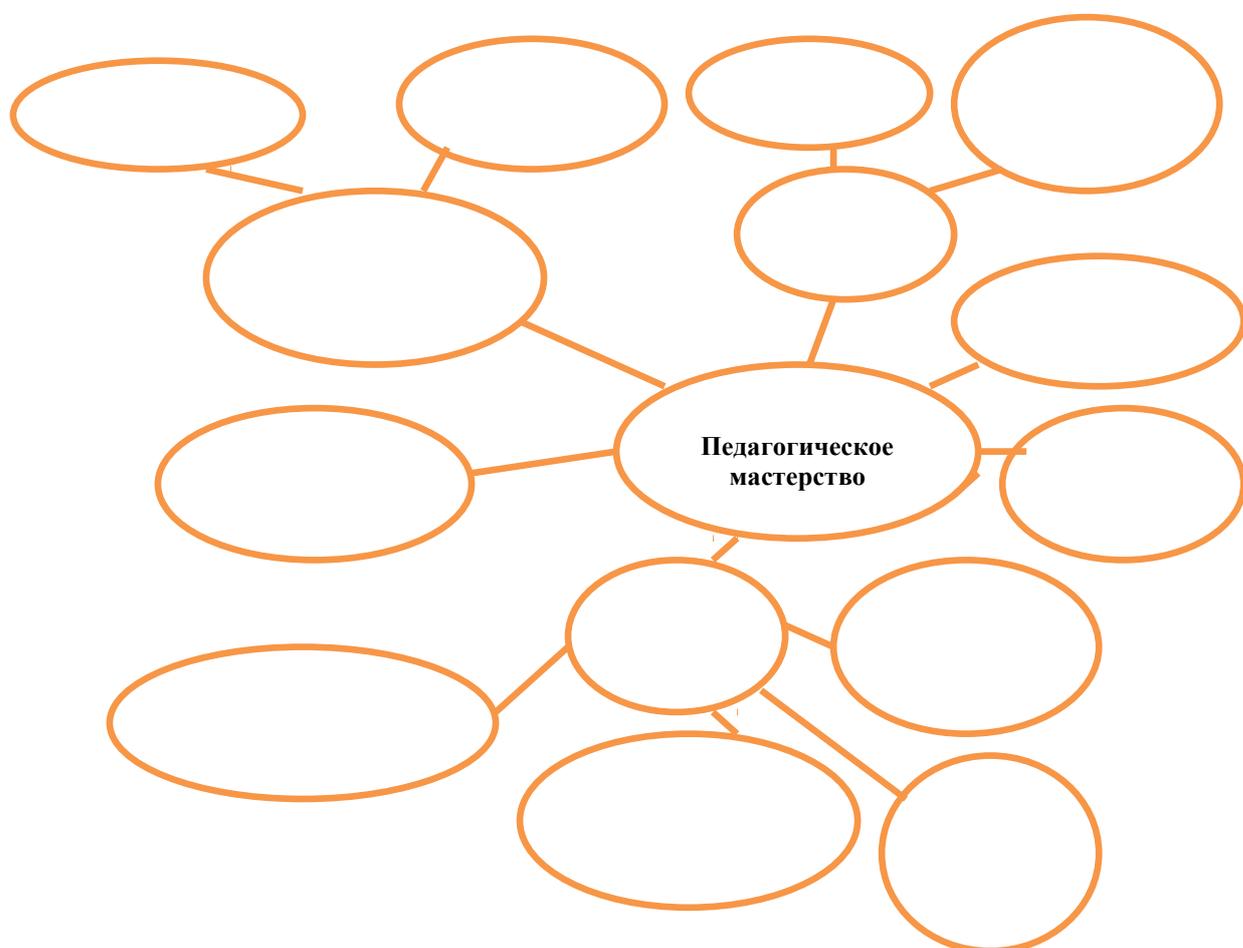
- Искренне восхищайся всем красивым, что видишь вокруг.

(Находи прекрасное в природе, в искусстве, в поступках людей. Пусть дети будут подражать тебе в таком восторге. Через подражание в чувствах им откроется и сам источник красивого).

## 1. Связь педагогического мастерства с другими науками.



## 2. Составление кластеров.



## **Лекция 1-2. . Предмет, задачи и цели курса. Педагогическое мастерство и педагогическая деятельность.**

1. Предмет и задачи курса «педагогическое мастерство».
2. Педагогическая деятельность. Ее специфика.
3. Гуманистическая направленность личности преподавателя.

***Основные понятия: педагог, педагогическое мастерство, педагогическая деятельность, педагогическая культура, гуманизм, гармонично развитая личность.***

1. Педагогическая профессия по своей сути очень индивидуальна.

Главное жизненное назначение каждого преподавателя – стать мастером своего дела.

Мастер определяется как особенно сведущий, или искусный в своем деле специалист.

Мастерство преподавателя проявляется в деятельности. Преподаватель прежде всего должен владеть закономерностями и механизмами педагогического процесса. В этом плане огромное значение приобретают обобщенные умения педагога, его педагогическая техника.

Мастерство – это особое состояние. Нельзя быть Мастером в большей или меньшей степени. Можно или достигнуть мастерства или нет. Настоящий Мастер всегда прекрасен в момент трудовой деятельности.

Восхождение к педагогическому мастерству невозможно без определенных личных качеств преподавателя.

Педагогическое мастерство выражает высокий уровень развития педагогической деятельности, владение педагогической техникой, а так же личность педагога, его опыт, гражданскую и профессиональную позицию.

«Педагогическое мастерство» как категория имеет свои научные основы.

Анализ научных подходов к этому феномену с 1987 по 1997 годы позволил сделать следующие выводы:

Педагогическое мастерство понимается как яркое проявление индивидуальности в профессиональной сфере.

Категория педагогического мастерства характеризует индивидуальность человека с позиции профессиональной деятельности.

Своеобразие педагогического мастерства в современных исследованиях сводится к категориям:

**Педагогическое мастерство**

**Педагогическое творчество**

**Новаторство**

**Профессиональная компетентность**

**Стиль деятельности**

**Инновационная деятельность**

**Педагогическая технология**

**Мастерство.**

К основам педагогического мастерства относятся: профессионально-педагогические знания; гуманистическая направленность; педагогическая

техника; опыт осуществления профессионально-педагогической деятельности; личность педагога.

Многообразие и сложность задач формирования нового человека делают проблемы педагогического мастерства особенно актуальными для современной теории и практики воспитания. Впрочем, классики узбекской и мировой педагогики всегда ставили проблему формирования педагогического мастерства как одну из важнейших в обучении будущих учителей. Школе необходимы педагоги-мастера.

Педагогическое мастерство – это профессиональное умение оптимизировать все виды учебно-воспитательной деятельности, целенаправить их на всесторонне развитие и совершенствование личности, формирование ее мировоззрения, способностей, потребности в социально значимой деятельности.

Современная концепция педагогического образования предполагает прежде всего создание условий для развития творческих способностей будущих специалистов, благодаря чему и можно достичь глубоко научной профессионально-педагогической подготовки. Важный принцип построения данного курса – отбор знаний из разных областей наук, обеспечивающих творческое формирование у учителя умения воздействовать на личность и коллектив.

От уровня развития коммуникативной способности и компетентности в общении зависит легкость установления контактов преподавателя со студентами и другими преподавателями, а также эффективность этого общения с точки зрения решения педагогических задач. Общение не сводится только к передаче знаний, но выполняет также функцию эмоционального заражения, возбуждения интереса, побуждения совместной деятельности и т.п.

Отсюда – ключевая роль общения наряду с совместной деятельностью (в которой оно также всегда занимает важнейшее место) в воспитании учащихся. Преподаватели должны теперь стать не только носителями и передатчиками научной информации, сколько организаторами познавательной деятельности студентов, их самостоятельной работы, научного творчества.

Можно выделить несколько компонентов педагогического мастерства (Д.Аллен, К.Раин).

Элементы этой микросхемы могут служить показателями уровня усвоения педагогической деятельности.

варьирование стимуляции учащегося (может выражаться, в частности, в отказе от монологичной, монотонной манеры изложения учебного материала, в свободном поведении преподавателя в аудитории и т.п. ).

привлечение интереса с помощью захватывающего начала, малоизвестного факта, оригинальной или парадоксальной формулировки проблемы и т.п.

педагогически грамотное поведение итогов занятия или его отдельной части.

использование пауз или невербальных средств коммуникации (взгляда, мимики, жестов).

искусное применение системы положительных и отрицательных подкреплений.

постановка наводящих вопросов и вопросов проверочного характера.

постановка вопросов, подводящих учащегося к обобщению учебного материала.

использование задач дивергентного типа с целью стимулирования творческой активности.

определение сосредоточенности внимания, степени включенности студента в умственную работу по внешним признакам его поведения.

использование иллюстраций и примеров.

использование приема повторения.

Основными компонентами педагогической культуры являются:

профессиональные знания и умения;

личностные качества педагога;

опыт творческой деятельности.

Педагог должен владеть следующими типами профессиональных знаний: методологические знания, теоретические знания, методические и технологические знания; а также следующими профессиональными умениями: информационными, организаторскими, коммуникативными, прикладными умениями, умениями владения педагогическими техниками, постановки цели, анализа и самоанализа, воспитательной работы.

Можно выделить три уровня педагогической культуры: репродуктивный, профессионально-адаптивный, профессионально-творческий уровень.

2. Как и каждая деятельность, педагогическая включает следующие компоненты: цель, средства, объект и субъект, отличающиеся своей спецификой. Прежде всего специфична цель педагогической деятельности.

цели работы учителя определяются обществом, т.е. учитель не свободен в выборе конечных результатов своего труда, его действия должны быть направлены на всестороннее развитие учащихся. Педагогическая деятельность способствует осуществлению социальной преемственности поколений, включению молодежи в существующую систему социальных связей, реализации природных возможностей человека в овладении общественным опытом.

деятельность учителя есть всегда деятельность по управлению другой деятельностью...это своеобразная мета-деятельность, как бы подстраивающаяся под деятельность учащихся.

управление деятельностью другого человека сложно потому, что цель педагога всегда объективизируется в будущем воспитанника. Эта цель близка и понятна учителю, он требует: «Ты должен знать, уметь, делать.»

Итак, специфика цели педагогической деятельности требует от учителя личностного понятия социальной задачи общества, когда цели общества «прорастают» в педагогической позиции учителя; творческого понимания

целей и задач конкретных действий; умение учитывать интересы ребенка и преобразовывать их в заданные цели учебной деятельности.

Объект педагогического труда – человек, его специфика состоит в следующем:

человек не мертвый материал природы, а активное существо, с неповторимыми индивидуальными качествами, с собственным отношением и пониманием происходящих событий. Это соучастник педагогического процесса, обладающий своими целями, мотивами, личным поведением. Таким образом, объект педагогической деятельности одновременно является и субъектом ее, деятелем, который может по разному относиться к педагогическому воздействию, ибо воспринимает его через свой внутренний мир, свои установки.

учитель имеет дело с постоянно меняющимся, растущим человеком, к которому не применимы шаблонные подходы и стереотипные действия. А это сложно, требует постоянного творческого поиска

одновременно с педагогами на ребенка воздействует вся окружающая среда, часто стихийно, многопланово, в различных направлениях. Поэтому педагогический труд предполагает одновременно корректировку всех воздействий, в том числе исходящих от самого воспитанника. То есть организацию и воспитания, и самовоспитания, и перевоспитания личности.

Субъект – тот, кто воздействует на личность воспитанника,- педагог, родители, коллектив. Основной инструмент воздействия на воспитанника – личность учителя, его знания и умения. Если учащиеся не принимают личность учителя, критически относятся к его знаниям, поступкам, они воспротивятся его воздействию. Подлинным воспитателем становится тот, кто оказывает нравственное воздействие на личность, а это возможно лишь при условии постоянного нравственного самосовершенствования педагога.

Настоящий учитель понимает, что всеми компонентами педагогической деятельности он должен управлять, выстраивая цель, активизируя субъект, подбирая средства.

Мастерство это комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности. К таким важным свойствам мы относим: гуманистическую направленность личности учителя, его профессиональные знания, педагогические способности и педагогическую технику.

Педагогическое мастерство - самоорганизующая система в структуре личности, где системообразующим фактом выступает гуманистическая направленность, позволяющая целесообразно, с требованиями общества выстроить педагогический процесс. Фундаментом развития профессионального мастерства педагога, дающим ему глубину, основательность, осмысленность действий, выступает профессиональное знание.

Основой саморазвития мастерства выступает сплав знаний и направленности; важным условием успешности – способности; средством,

придающим целостность, связанность направленности и результативности – умения в области педагогической техники.

3. Главная цель воспитания – всестороннее гармоничное развитие личности учащегося.

Педагогическая направленность личности каждого преподавателя многогранна. Ее составляющие ценностные ориентации следующие:  
на себя – самоутверждение – чтобы видели во мне знающего, требовательного, настоящего учителя;  
на средства педагогического воздействия;  
на учащегося, на детский коллектив;  
на цели педагогической деятельности – гуманистическая стратегия, творческое преобразование средств, объекта деятельности.

Для педагога важна ведущая направленность на цель при гармонично скорректированных всех видах направленности. Но лишь при условии ощущения ответственности перед будущим, при сочетании сознательной устремленности и большой любви к детям начинает формироваться профессиональное мастерство учителя.

Гуманистическая направленность как сверхзадача в повседневной работе мастера всегда определяет его конкретные задачи и выражается в его активной позиции.

Вопросы?

1. Что такое педагогическое мастерство?
2. В чем сущность педагогической деятельности?
3. Объясните выражение «гармонично развитая личность».
4. Гуманизм и педагог. Взаимосвязь.

### Лекция 3. Пути формирования и реализация педагогического мастерства.

1. Этапы формирования педагогического мастерства.
2. Гностические, конструктивные, коммуникативные и организаторские умения педагога.

**Основные понятия:** педагог, педагогическое мастерство, совершенствование, умения.

1. К этапам формирования мастерства относятся репродуктивный(начальный); поисковый; творческо-новаторский.

Уровни педагогического мастерства являются продолжением уровней работы учителя.

I. Репродуктивный (очень низкий). II. Адаптивный (низкий). III Локально-моделирующий (средний, достаточный). Этот уровень характеризуется высоким качеством в отдельных направлениях учебно-воспитательной работы с детьми.

Проблема формирования педагогического мастерства преподавателя вуза, типы преподавателей

Важнейшим условием совершенствования учебного процесса является повышение педагогического мастерства преподавателя, который был и остаётся стержневым звеном любой педагогической системы. В проблеме формирования мастерства преподавателя необходимо обратить на два момента.

*С одной стороны*, особенность педагогической деятельности, связанной со спецификой её объекта, которым является человек (он же субъект деятельности), постоянная изменчивость педагогических ситуаций - всё это не позволяет педагогу опираться на какую-то одну, раз и навсегда усвоенную систему действий. *С другой стороны*, при разработке методологических основ оптимизации учебного процесса возникает проблема соотношения творчества педагога и определённого алгоритма действий, которые преподавателю надо постоянно осуществлять. При всём многообразии педагогических систем и работающих в них педагогов есть общие закономерности их функционирования. Выявление этих закономерностей, формулирование их в виде предписаний алгоритмического типа для определённого класса педагогических задач, выявление закономерностей в области обучения оперированию с этими предписаниями - задача педагогики.

Как справедливо утверждает Ю.К. Бабанский, существует диалектическая связь между нормативом и творчеством в педагогическом труде, которые отнюдь не исключают друг друга, а взаимно предполагают, взаимно обогащают и, по существу, не могут обходиться друг без друга.

Проблема педагогического мастерства занимает видное место в исследованиях ниших и зарубежных учёных. В буржуазной педагогике можно встретить немало работ, посвящённых эффективности деятельности преподавателя. Однако их анализ не позволяет говорить о подлинно научной разработанности проблемы. Большой вклад в разработку проблемы педагогической деятельности и мастерства преподавателей внесли исследования, выполнены под руководством Н.В. Кузьминой, которые позволили выделить ряд закономерностей педагогической деятельности, определить критерии эффективности деятельности преподавателя, уточнить и апробировать теоретическую модель педагогической деятельности. В качестве такой модели выступает психологическая структура деятельности преподавателя, представляющая собой взаимосвязь, систему и последовательность его действий, направленных на достижение поставленных целей через решение педагогических задач. В данной структуре находят отражение все умения, необходимые для решения педагогических задач, возникающих в процессе реализации целей педагогической системы, которые соответствуют пяти функциональным компонентам данной структуры: гностическому, конструктивному, коммуникативному и организаторскому.

2. Гностическая деятельность преподавателя прежде всего связана с его умением использовать в своей работе знание методики обучения. Хорошее понимание основных методологических принципов и приёмов является той основой, без которой немислимо обучение данному предмету. К таким принципам можно отнести следующие:

- принцип речевой направленности, согласно которому все знания, действия преподавателя и студентов направлены на развитие речи обучаемых;
- учёт специфики различных видов речевой деятельности;
- необходимость комплексного обучения, что требует работы над различными видами речевой деятельности;
- необходимость параллельного и взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности;
- сознательность формирования умений и навыков;
- принцип наглядность обучения;
- принцип активности обучения и ряд других.

К числу важных *гностических умений* преподавателя относится его умение анализировать проведённое занятие. Как отмечает З.Ф. Ильченко, педагогический анализ, являясь формой проявления и совершенствования педагогического мышления, включает в себя три основные функции:

- позитивно-теоретическая - соотнесение действий педагога с требованиями педагогической теории, выяснение условий,

обеспечивающих наиболее успешное протекание педагогического процесса;

- критическое осознание причин трудностей и неудач, недостатков, которые помешали достичь положительного результата;
- практически-действенная, данная функция заключается в построении и совершенствовании положительных образцов, а также в перестройке приёмов и действий в соответствии с конкретными условиями.

Повышение педагогического мастерства преподавателя неразрывно связано с совершенствованием в его педагогической деятельности. Согласно педагогической закономерности цикличности, основными циклами развития педагога в процессе самостоятельной деятельности являются: освоение профессии; её совершенствование; утверждение и проверка системы работы; дальнейшее совершенствование; обобщение опыта; передача опыта; подведение итогов. Как нетрудно заметить, совершенствование в деятельности занимает важнейшее место в данных циклах. В первую очередь оно связано с поиском нового, с творчеством преподавателя. Связь между творческой активностью педагога и его мастерством подтверждается экспериментально.

Проектировочные умения педагога связаны с перспективным планированием. Известно, что такой работой занимаются далеко не все педагоги, тем не менее владение проектировочными умениями необходимо всем преподавателям. Неумение соотносить задачи конкретных занятий с конечными целями программы, недостаточно чёткое представление конечных результатов обучения ведёт к тому, что преподаватель замыкается на решении чисто локальных задач.

К числу ведущих **проектировочных умений** преподавателя относится умение формулировать цели педагогической деятельности. При определении целей педагогической деятельности преподаватель не должен упускать из виду “сверхзадачу” своего труда - формирование всесторонне развитого, высококвалифицированного специалиста народного хозяйства.

Исходя из основной практической цели обучения, преподаватель должен уметь определить на весь срок обучения комплекс навыков и умений, который необходимо выработать у студентов в каждом из видов деятельности.

Составление календарных планов требует умения делать психолого-педагогический анализ темы занятия. При разработке планов преподаватель должен соотносить план изучения материалов на ближайшем занятии со всем календарным планом, не упуская из вида конечных целей обучения. Важным проектировочным умением при этом выступает умение предвосхищать трудности в усвоении студентами материала, что зависит главным образом от знания индивидуальных и возрастных особенностей контингента обучаемых.

В отличие от проектировочных, **конструктивные умения** связаны с планированием работы на предстоящем занятии. Эти умения находят отражение прежде всего в поурочных планах преподавателя. Важность

постоянной и тщательной подготовки к каждому уроку для преподавателя диктуется практическим характером занятий, которые отличаются повышенным многообразием педагогических ситуаций, а также различным уровнем подготовки и индивидуальными особенностями студентов различных групп. Последнее обстоятельство требует от педагога постоянного переосмысливания и корректировки планов предстоящих занятий; в отличие от преподавателей, читающих лекционные курсы, он не может ориентироваться на так называемого “среднего” студента; всё это не позволяет ему пользоваться неизменным шаблоном в течение сколько-нибудь длительного периода времени.

Исходя из особой роли целеполагания, ведущим конструктивным умением выступает умение преподавателя точно ставить и чётко формулировать цели предстоящего занятия. Определение цели занятия является элементом, организующим все остальные моменты ближайшего урока. От него зависит отбор и планирование материала, структура и композиционное построение занятия, деятельность студентов и самого преподавателя.

Учитывая практический характер занятий, большое значение для преподавателя приобретают его *организаторские умения*. Организаторская деятельность состоит прежде всего в умении эффективно организовывать студентов на занятии, вовлекать их всех в работу по усвоению материала.

К числу необходимых организаторских умений преподавателя относится умение прививать студентам навыки самостоятельной работы, умение применять наглядность, а также умения, связанные с организацией самого учебного материала.

Вопросы.

1. на какие два момента необходимо обратить внимание в проблеме формирования мастерства педагога?
2. какими умениями должен обладать современный педагог?
3. что такое гностические умения?
4. что такое проектировочные умения?
5. в чем сущность коммуникативных и организаторских умений педагога?

#### **Лекция 4. Педагогическая техника, ее компоненты.**

1. Педагогическая техника.
2. Компоненты педагогической техники.
3. Знания и умения, необходимые для овладения педагогической техникой.

***Основные понятия: педагогическая техника, мимика, пантомимика, техника речи, имидж педагога.***

1. ***Педагогическая техника*** -- это комплекс умений, позволяющих преподавателю видеть, слышать и чувствовать своих воспитанников. Выдающийся педагог А.С. Макаренко писал: «Воспитатель должен уметь организовывать, ходить, шутить, быть веселым, сердитым... себя так вести, чтобы каждое движение его воспитывало».

Ю.П. Азаров утверждал, что, ***во-первых***, развитая педагогическая техника помогает преподавателю глубже и ярче выразить себя в педагогической деятельности, раскрыть во взаимодействии с учащимися все лучшее, профессионально значимое в его личности. Совершенная педагогическая техника освобождает время и силы педагога для творческой работы, позволяет в процессе педагогического взаимодействия не отвлекаться от общения с детьми на поиски нужного слова или объяснение неудачной интонации.

Овладение педагогической техникой, позволяя быстро и точно найти нужное слово, интонацию, взгляд, жест, а, также сохраняя спокойствие и способность к ясному мышлению, анализу в самых острых и неожиданных педагогических ситуациях, приводит к росту удовлетворенности педагога своей профессиональной деятельностью.

***Во-вторых***, педагогическая техника оказывает развивающее воздействие и на качества личности. Важная особенность педагогических техник состоит в том, что все они носят выраженный индивидуально-личностный характер, т.е. формируются на основе индивидуальных психофизиологических особенностей педагога. Индивидуальная

педагогическая техника существенно зависит от возраста, пола, темперамента, характера педагога, состояния здоровья, анатомо-физиологических особенностей.

Так, работа над выразительностью, чистотой, грамотностью дисциплинирует мышление. Овладение приемами саморегуляции психической деятельности ведет к развитию эмоциональной уравновешенности как черты характера и т.п. Кроме того, в реальном педагогическом взаимодействии все умения учителя в области педагогической техники проявляются одновременно. А самонаблюдение дает возможность успешно корректировать отбор выразительных средств.

**В-третьих**, в процессе овладения педагогической техникой наиболее полно раскрываются нравственные и эстетические позиции педагога, отражающие уровень общей и профессиональной культуры, потенциал его личности.

Все сказанное подчеркивает, что педагогическая техника важнейший инструмент педагога.

2. В понятие **«педагогическая техника»** принято включать две группы компонентов.

Первая группа компонентов связана с умением педагога управлять своим поведением:

- владение своим организмом (мимика, пантомимика);
- управление эмоциями, настроением (снятие излишнего психического напряжения, создание творческого самочувствия);
- социально - перцептивные способности (внимание, наблюдательность, воображение);
- техника речи (дыхание, постановка голоса, дикция, темп речи).

Вторая группа компонентов педагогической техники связана с умением воздействовать на личность и коллектив, и раскрывает технологическую сторону процесса воспитания и обучения:

- дидактические, организаторские, конструктивные, коммуникативные умения;
- технологические приемы предъявления требований, управления педагогическим общением и пр.

**Мимика** - это искусство выражать свои мысли, чувства, настроения, состояния движением мускулов лица. Нередко выражение лица и взгляда оказывает на обучающихся более сильное воздействие, чем слова. Жесты и мимика, повышая эмоциональную значимость информации, способствуют лучшему ее усвоению.

Слушатели «читают» лицо педагога, угадывая его отношение, настроение, поэтому оно должно не только выражать, но и скрывать чувства. Наиболее выразительны на лице человека глаза - зеркало души. Учителю следует внимательно изучить возможности своего лица, умение пользоваться выразительным взглядом. Взгляд учителя должен быть обращен к детям, создавая визуальный контакт.

**Пантомимика** - это движение тела, рук, ног. Она помогает выделить главное, рисует образ.

Педагогу необходимо выработать манеру правильно стоять перед обучающимися на занятии. Все движения и позы должны привлекать слушателей своим изяществом и простотой. Эстетика позы не терпит плохих привычек: переминания с ноги на ногу, опоры на спинку стула, верчения в руках посторонних предметов, почесывания головы и т.д.

Жест педагога должен быть органичным и сдержанным, без резких широких взмахов и открытых углов.

Чтобы общение было активным, следует иметь открытую позу, не скрещивать руки, повернуться лицом к аудитории, уменьшить дистанцию, что создает эффект доверия. Рекомендуется движение вперед и назад по классу, а не в стороны. Шаг вперед усиливает значимость сообщения, помогает сосредоточить внимание аудитории. Отступая назад, говорящий как бы дает отдохнуть слушателям.

Управление эмоциональным состоянием предполагает овладение способами саморегуляции, к которым можно отнести: воспитание доброжелательности и оптимизма; контроль своего поведения (регуляция мышечного напряжения, темпа движений, речи, дыхания); самовнушение и др.

3. Педагогическая техника рассматривается как комплекс умений, позволяющих преподавателю видеть, слышать и чувствовать своих воспитанников.

Педагогическая техника включает умения управлять собой и взаимодействовать в процессе решения педагогических задач. Основой педагогической техники является профессиональные знания.

Сочетание умений и знаний педагога, их взаимосвязь способствуют гармоническому единству внутреннего содержания деятельности учителя и внешнего его выражения. Мастерство педагога - в синтезе духовной культуры и педагогически целесообразной внешней выразительности. А.С. Макаренко говорил: «Воспитанник воспринимает вашу душу и ваши мысли не потому, что знает, что у вас в душе, а потому, что видит вас, слушает вас». Фундаментом развития профессионального мастерства педагога выступает профессиональное знание.

Профессиональные знания обращены, с одной стороны, к дисциплине, которую он преподает, с другой - к учащимся. Содержание профессиональных знаний составляет знание учебного предмета, его методики, а также педагогики и психологии. Важная особенность профессионального педагогического знания - комплексность и интеграция. Прежде всего, это способность педагога синтезировать изучаемые науки. Стержень синтеза - решение педагогических задач, анализ педагогических ситуаций, вызывающих необходимость осмысления психологической сущности явлений, выбора способов на основании законов формирования личности. Решение каждой педагогической задачи актуализирует всю систему педагогических знаний педагога, которые проявляются как единое

целое. Помимо комплексности, обобщенности профессиональное знание педагога характеризуется и такой важной особенностью, как индивидуальный стиль работы.

На основании профессионального знания формируется педагогическое сознание - принципы и правила, определяющие действия и поступки педагога.

Можно выделить следующие профессиональные знания:

- знание своего предмета;
- знание психолого-педагогических дисциплин;
- знание методики обучения и воспитания;
- знание достоинств и недостатков своей личности и деятельности.

Как целостная система, **имидж педагога** характеризуется устойчивыми связями, существующими между элементами и объединяющими, закрепляющими структуру.

Формирование имиджа учителя обеспечивается не отдельным компонентом, а их системой, взаимосвязью и взаимообусловленностью различных элементов. Важны и внешний вид педагога, и его внутреннее состояние.

Имидж педагога - эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании. При формировании имиджа учителя реальные качества тесно переплетаются с теми, которые приписываются ему окружающими.

В Узбекистане понятие "имидж" стало предметом общественного внимания и научного анализа лишь в конце XX столетия.

Понятие имиджа преподавателя тесно связано с таким понятием как авторитет. Авторитет педагога - это, прежде всего, средство воспитательного воздействия на учащегося. Авторитетной личности как бы авансируется успех. Личности, признающей авторитетной, приписывается компетентность и в других областях. Происходит как бы иррадиация авторитета. Авторитет учителя - это сложный феномен, который качественно характеризует систему отношений к педагогу.

Отношения учащихся к авторитетному педагогу положительно эмоционально окрашены и насыщены. И чем выше этот авторитет, чем важнее для воспитанников науки, основы которых преподает учитель, тем справедливее кажутся его требования, замечания, тем весомее каждое его слово.

Вопросы.

1. в чем сущность педагогической техники?
2. какие компоненты включены в понятие «педагогическая техника»?
3. что такое мимика и пантомимика?
4. в чем сущность имиджа педагога?
5. каким должен быть внешний вид педагога?
6. как завоевать авторитет у учащихся?

### **Лекция 5-6. Педагогическое общение: стили и функции.**

1. Общение как механизм взаимодействия людей
2. Функции и структура педагогического общения
3. Структура общения.
4. Стили общения.

***Основные понятия: общение, взаимодействие, педагогическое общение, стили общения, общение-дистанция, общение-устрашение, общение-заигрывание, функции общения.***

1. Без общения не может существовать ни отдельный человек, ни человеческое общество как целое. Общение для человека - это его среда обитания. Без общения невозможно формирование личности человека, его воспитание, интеллектуальное развитие, приспособление к жизни. Общение необходимо людям как в процессе совместной трудовой деятельности, так и для поддержания межличностных отношений, отдыха, эмоциональной разгрузки, интеллектуального и художественного творчества.

Умение общаться одновременно и естественное качество всякого человека, данное от природы, и непростое искусство, предполагающее постоянное совершенствование.

Общение представляет собой процесс взаимодействия личностей и социальных групп, в котором происходит обмен деятельностью, информацией, опытом, навыками и результатами деятельности. Культура речи и эффективность общения /Под ред. Л. К. Прудкиной, Е. Н. Ширяева. - М., 1996. С. 125

В процессе общения:

- передается и усваивается социальный опыт;
- происходит изменение структуры и сущности взаимодействующих субъектов;
- формируется разнообразие человеческих индивидуальностей;
- происходит социализация личности.

Общение существует не только в силу общественной необходимости, но и личной необходимости индивидов друг для друга. В общении индивид получает не только рациональную информацию, формирует способы мыслительной деятельности, но и посредством подражания и заимствования, сопереживания и идентификации усваивает человеческие эмоции, настроения, формы поведения.

В результате общения достигается необходимая организация и единство действий индивидов, входящих в группу, осуществляется рациональное, эмоциональное и волевое взаимодействие индивидов, формируется общность чувств, мыслей и взглядов, достигается взаимопонимание и согласованность действий, характеризующие коллективную деятельность.

Так как общение представляет собой довольно сложный и многогранный процесс, его изучением занимаются представители разных наук - философы, социологи, культурологи, психологи и лингвисты. Философы изучают место общения в жизни человека и общества, роль общения в развитии человека. Социологи исследуют формы общения внутри различных социальных групп и между группами, различия в типах общения, вызванные социальными причинами. Психологи рассматривают как форму деятельности и поведения человека, рассматривают индивидуальные психотипические особенности общения, а также место общения в структуре индивидуального сознания. Культурологи устанавливают взаимосвязи между типами культур и формами общения. Лингвисты исследуют языковую и речевую природу социального и межличностного общения.

2.Каждый, кто выбирает профессию педагога, берет на себя ответственность за тех, кого он будет «учить» и «воспитывать», вместе с тем отвечая за самого себя, свою профессиональную подготовку, свое право быть Педагогом, Учителем, Воспитателем. Достойное выполнение профессионального педагогического долга требует от человека принятия ряда обязательств: объективно оценивать собственные возможности; владеть общей культурой интеллектуальной деятельности (мышления, памяти, восприятия, представления, внимания), культурой поведения, общения; уважать, знать и понимать ученика, являясь организатором учебной деятельности обучаемых, выступая в качестве партнера и человека, облегчающего педагогическое общение.

Сущность и особенности педагогического общения раскрываются в трудах педагогов и психологов А.А. Бодалева, А.А. Леонтьева, Н.В. Кузьминой, В.А. Кан-Калика, Я.Л. Коломинского, П.А.Зимней, А.А. Реана и других.

**Профессионально-педагогическое общение**, как утверждает Д.А. Лобанов, представляет собой взаимодействие учителя-воспитателя со своими коллегами, учащимися и их родителями, с представителями органов управления образованием и общественности, осуществляемое в сфере его профессиональной деятельности; оно выходит за пределы контакта «учитель--учащийся» и предполагает взаимодействие педагога с другими субъектами педагогического процесса.

«Педагогическое общение, -- отмечает А.А.Леонтьев, профессиональное общение преподавателя с учащимися на занятии или вне его (в процессах обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися и внутри ученического коллектива».

**Педагогическое общение**, по утверждению М.В. Булановой-Топорковой, это совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющий характер взаимодействия педагога и учащихся.

Таким образом, педагогическое общение - это специфическая форма общения, имеющая свои особенности и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми

В педагогическом процессе реализуются коммуникативная, интерактивная и перцептивная функции, несущие в себе основные черты человеческого общения.

#### ***Функции общения.***

Педагогическое общение, по утверждению А.А. Лобанова, выполняет практически все основные функции общения, реализующиеся в повседневной жизни человека, и в то же время функции педагогического общения имеют только им присущие отличительные особенности.

**Информационная функция** заключается в передаче через общение определенной информации житейского, учебно-методического, поискового, научно-исследовательского и иного характера. Реализация этой функции способствует трансформации накопленного жизненного опыта, научных знаний, обеспечивает процесс приобщения личности к материальным и духовным ценностям общества. В процессе обучения учитель выступает перед учащимися как один из основных источников учебной информации в конкретной области науки, литературы, искусства или практической деятельности. Поэтому общение с учителем способствует трансформации соответствующей информации учащимся.

**Воспитательная функция** педагогического общения занимает центральное место в деятельности педагога, она предполагает приобщение учащегося к системе духовных ценностей, культуре общения с людьми.

**Познание людьми друг друга.** Педагогу необходимо знать индивидуальные качества; свойства физического, интеллектуального, эмоционального и нравственного развития каждого ученика, мотивацию к учению и труду; отношение к людям и самому себе. Но и учащимся также небезразлично, кто работает с ними, что представляет собой учитель как специалист и человек. Для них важно, кто и как общается с ними. Ведь именно через общение и совместную деятельность педагог и воспитанники познают друг друга.

Организация и обслуживание той или иной предметной деятельности: учебной, производственной, научной, познавательной, игровой. Вплетенное в конкретный вид деятельности общение выступает способом ее организации. Через него педагог получает информацию об эффективности организации познавательной практической деятельности учеников. Поэтому в педагогическом процессе общение играет особую роль: даже обслуживая какую-либо главную деятельность и как бы выполняя вспомогательную роль, оно существенно влияет на качество этой деятельности.

**Реализация потребности в контакте с другим человеком.** Люди ищут в общении возможности снять с себя психическое напряжение, вызываемое состоянием одиночества и разобщенности, поделиться с другим человеком своими радостями или заботами.

**Приобщение партнера к опыту и ценностям инициатора общения.** Это особенно характерно для общения родителей и детей, учителей и учащихся, преподавателей и студентов. Миссия родителей и педагогов заключается в том, чтобы помочь детям и ученикам приобщиться к их взглядам, убеждениям, нравственным нормам, т.е. к тому, что является ценностями жизни взрослых. Современные школьники порой лучше взрослых знают радиотехнику, владеют иностранными языками, умеют работать на персональном компьютере, добиваются высоких результатов в спорте и искусстве. В силу этого они способны поделиться со своими наставниками специальными знаниями и умениями, соответствующим опытом, передать им свою систему ценностей. Мудрые родители и педагоги с большим интересом принимают на себя роль учеников своих детей, понимая, что благодаря этому между ними возникают дополнительные «точки соприкосновения».

**Приобщение инициатора общения к ценностям партнера.** Данный процесс представляет собой самовоспитание, т.е. это процесс самоформирования инициатора общения, процесс созидания собственного «Я» через ориентацию на ценности другого человека.

Открытие ребенка на общение -- эту функцию педагогического общения выделяют в своих работах по педагогической технологии В. Ю.Питюков и Н.Е.Щуркова. Она проявляется в том, чтобы пробудить у ребенка желание к общению, снять психологические зажимы, избавить его от страха перед неизвестностью, повысить самооценку и уверенность в себе, а также убедить в положительном отношении к нему другого человека, в частности учителя.

Реализация этой функции связана с умением педагога «подать с детям, продемонстрировать свое расположение к ним, убедить в своих мирных намерениях и благородных помыслах.

Таким образом, в общении реализуется множество различных функций, каждая из которых имеет важное значение в профессиональной деятельности педагога.

3. Взаимодействие педагога и учащихся имеет определенные временные рамки, ограниченные продолжительностью занятия, того или иного мероприятия. Структура педагогического общения не сводится к непосредственным контактам педагога и воспитанников, а включает и другие виды общения.

В психологии общение рассматривается как процесс, выполняющий три основные функции -- коммуникативную, интерактивную и перцептивную.

**В структуре педагогического общения В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров выделяют несколько этапов.**

1. **Прогностический этап** -- моделирование педагогом предстоящего общения с классом, с иной аудиторией в процессе подготовки к непосредственной деятельности с детьми или со взрослыми.
2. **Начальный период общения** -- организация непосредственного общения с классом, аудиторией в момент начала взаимодействия с ними.
3. **Управление общением** в развивающемся педагогическом процессе.
4. **Анализ осуществленной системы общения и моделирование системы общения предстоящей деятельности.**

Человеческие взаимоотношения, в том числе и в образовательном процессе, включающем в себя воспитание и обучение, строятся прежде всего на субъект-субъектной основе, когда обе стороны общаются на равных как личности и участники процесса общения. При соблюдении этого условия устанавливается межличностный контакт, в результате которого возникает диалог, т.е. наибольшая восприимчивость и открытость к воздействиям одного участника общения на другого.

4.Н.В. Кузьмина подчеркивает, что остаться в профессионально - педагогической деятельности надолго, на всю жизнь, будущий педагог сможет в том случае, если к началу самостоятельной работы будет иметь развитые коммуникативные, организаторские навыки и научится ответственно относиться к делу Известный психолог В.А. Кан-Калик выделял следующие стили педагогического общения:

1. **Общение на основе высоких профессиональных установок педагога**, его отношения к педагогической деятельности в целом. О таких говорят: “За ним дети (студенты) буквально по пятам ходят!” Причём в высшей школе интерес в общении стимулируется ещё и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах.

2. **Общение на основе дружеского расположения.** Оно предполагает увлечённость общим делом. Педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности.

3. **Общение-дистанция** относится к самым распространённым типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах, в обучении, со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании со ссылкой на жизненный опыт и возраст.

4. **Общение-устрашение** - негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. **Общение-заигрывание**, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешёвый авторитет.

Поддерживание благоприятной эмоциональной атмосферы тесно связано с чувствительностью педагога к объекту воздействия, с его умением реагировать на состояние группы в целом и каждого студента в отдельности.

Вопросы.

1. В чем заключается суть общения? Педагогического общения?
2. Какие функции выполняет педагогическое общение?
3. Дайте характеристику основных стилей педагогического общения?
4. Коммуникативная, интерактивная и перцептивная функции общения.

## **Лекция 7. Педагогический такт, его сущность и проявление на занятиях**

1. Такт и педагогический такт.
2. Признаки педагогического такта.
3. Педагогический такт на занятии.

**Основные понятия: такт, педагогический такт, тактика,**

1. В Словаре русского языка С.И. Ожегова такт определяется как чувство меры, создающее умение вести себя приличным, подобающим образом.

В Педагогическом энциклопедическом словаре под редакцией Б.М. Бим-Бада такт педагогический трактуется как принцип меры, который педагог должен соблюдать в процессе общения с детьми; определяется педагогическим мастерством, опытом, уровнем культуры и личностными качествами педагога; выражается в умении найти оптимальные меры воспитательного

воздействия в любых ситуациях (в том числе и конфликтных), не унижая достоинства ребенка и не вызывая у него сопротивления воспитанию.

Итак, специфика педагогического такта заключается в том, он является мерой профессионального поведения учителя, его действий, поступков; это важное условие построения правильного общения педагога и воспитанников, педагога и коллектива; это мера в выборе и использовании тех или иных методов, форм, средств воздействия и взаимодействия.

Педагогический такт предполагает учет личностных особенно субъектов общения, соблюдение нравственно-этических профессиональных установок педагога.

В процессе общения учителя и учащихся могут складываться два эмоциональных полюса общения. Подлинный воспитательный эффект дает способность педагога организовать взаимоотношения, базирующиеся на положительных эмоциях. Отрицательные эмоциональные состояния могут возникать, но не как конечная цель воздействия, а как возможное ситуативное средство, преодолеваемое для достижения положительного эмоционального эффекта.

Как показывает опыт, именно наличие педагогического такта позволяет учителю строить общение на положительных эмоциях, устанавливать и поддерживать психологический контакт с детьми.

Сложность раскрытия сущности педагогического такта обусловлена специфичностью этого явления по сравнению с общепринятым понятием «такт».

Такт в буквальном смысле слова означает «прикосновение». Это нравственная категория, помогающая регулировать взаимоотношения людей. Основываясь на принципе гуманизма, тактичное поведение требует, чтобы в самых сложных и противоречивых ситуациях сохранилось уважение к человеку. Быть тактичным -- нравственное требование к каждому человеку, особенно к педагогу, который общается с развивающейся личностью.

**Педагогический такт -- профессиональное качество педагога, часть его мастерства.** Педагогический такт отличается от общего понятия «такт» тем, что обозначает не только свойства личности учителя, но и умение выбрать правильный подход к учащимся, т.е. это воспитывающее, действенное средство влияния на детей.

И.В. Страхов утверждает, что *успешность учебно-воспитательной работы зависит, прежде всего, от педагогического такта.*

2. Выделяют следующие основные признаки педагогического такта:

- естественность, простота обращения без фамильярности;
- искренность тона, лишенная всякой фальши;
- доверие к школьнику без попустительства;
- просьба без упрашивания;
- советы и рекомендации без навязчивости;
- требования и внушения без подавления самостоятельности воспитанника;
- серьезность тона без натянутости в отношениях;
- ирония и юмор без унижающей насмешливости;

- требовательность без мелкой придирчивости;
- деловитость в отношениях без раздражительности, холодности и сухости;
- твердость и последовательность в осуществлении воспитательных воздействий без необоснованной отмены требования;
- развитие самостоятельности без мелочной опеки;
- быстрота и своевременность воспитательного воздействия без поспешности и опрометчивых решений;
- внимательность к ученику без подчеркивания своего контроля; спокойная сосредоточенность и уравновешенность в общении, исключая безразличие и излишнюю возбудимость;
- ведение беседы с учащимися без дидактизма и морализирования.

**Главный признак педагогического такта -- нахождение меры к отношениям педагога и учащихся в процессе общения.**

Итак, педагогический такт проявляется в уравновешенности поведения учителя. Он предполагает доверие к ученику, подход к нему с «оптимистической гипотезой», как говорил А.С. Макаренко, даже с риском ошибиться. Бестактен учитель, пессимистически оценивающий возможности учеников и постоянно подчеркивающий это. Доверие учителя должно стать стимулом к работе учащихся. Для этого можно прибегнуть и к приему некоторого умышленного преувеличения успехов ученика, чтобы тот ощутил радость от своих усилий, от успехов. Доверие не попустительство, оно действительно, если проявляется искренне, подкрепляется конкретными делами, если сочетается с контролем, известной долей бдительности учителя по отношению к воспитаннику. Но контроль не должен быть педантичным, не должен угнетать подозрением.

Оптимальное сочетание ласки и твердости, доброты и взыскательности, доверия и контроля, шутки и строгости, гибкость поведения и воспитательных воздействий - таковы конкретные проявления чувства меры у педагога. Тактичность педагога означает, что он сохраняет личное достоинство, не ущемляет самолюбие детей, их родителей, коллег по работе. Не снижая требовательности к участникам воспитательного процесса, тактичный педагог проявляет по отношению к ним доброжелательность, теплоту, веру в их силы и возможности. Педагогический такт отличается от бестактности естественностью и простотой обращения, не допускающей фамильярности; требовательностью без мелочной придирчивости; доброжелательностью без заласкивания; настойчивостью без упрямства; деловым тоном без раздражительности. Признаками педагогической бестактности являются формальное отношение к детям, невыдержанность, грубость, эмоциональная неустойчивость.

3. Такт учителя необходим на всех этапах урока. Особое внимание ему следует обратить на свое поведение во время проверки и оценки знаний учащихся. Здесь такт выражается в умении выслушать ответ ученика: быть заинтересованно внимательным к содержанию и форме ответа, проявлять выдержку при возникающих у ученика затруднениях. Все ученики любят отвечать тому, кто умеет слушать внимательно, уважительно, с участием.

При этом важна поддержка во время ответа взглядом, улыбкой, кивком. Важен также момент выставления оценки. Интересное исследование психологии педагогической оценки проведено Б. Г. Ананьевым, показавшее, что отсутствие мотивированной оценки слабых ответов школьников может привести к тому, что в течении нескольких последующих месяцев школьник перестает понимать вопросы учителя, из-за неуверенности усваивает привычку переспрашивать, молчать при повторных вопросах. Автор доказывает, что отрицательные по форме оценочные суждения тоже должны иметь положительное значение и носить направляющий перспективный характер. Самостоятельная работа требует от учителя сочетания контроля с доверием. Тактичному педагогу не надо постоянно следить за учениками, контролируя их каждое движение. Его отношение к ученику основано на доверии, его общение доверительно.

**Педагогический такт** проявляется и в использовании педагогом воспитательных средств. Методы, приемы учителя должны применяться оптимально, ненавязчиво, деликатно. Чрезмерность может привести к обратной реакции: чрезмерная требовательность - к непослушанию, чрезмерная снисходительность - к грубости.

Таким образом, **педагогический такт - это мера педагогически целесообразного воздействия учителя на учащихся, умение устанавливать продуктивный стиль общения.** Педагогический такт не допускает крайностей в общении с учащимися. Характеризуя работу учителя, К. Д. Ушинский писал: «В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая все дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность».

**Педагогический такт** воспитывается, приобретает вместе с мастерством. Он - результат большой работы педагога над собой по приобретению специальных знаний и выработке умений общения с детьми. Прежде всего, это знание психологии возраста и индивидуальных особенностей детей.

Вопросы.

1. В чем разница и сходство такта и педагогического такта?
2. Перечислите основные признаки педагогического такта.

### **Лекция 8. Развитие коммуникативных способностей педагога.**

1. Коммуникативные качества педагога.
2. Средства повышения коммуникативности педагога.

**Основные понятия: педагог, коммуникативные качества, мимика, пантомимика, эмоции, умения, речевая деятельность, развитие наблюдательности.**

1. К коммуникативным качествам педагога обычно относят постановку голоса, мимику и пантомимику, управление эмоциями, настроением и т.д. К качествам желательным причисляют артистичность, чувство юмора, общительность. Сюда же, несомненно, следует отнести и доброжелательность по отношению к учащимся. Хорошо известно, что

конечный уровень овладения речью во многом зависит от умения преподавателя создавать эмоционально-непринуждённую атмосферу занятия.

**Коммуникативные умения проявляются при установлении педагогически целесообразных взаимоотношений с отдельными детьми и со всей группой, с родителями воспитанников, с коллегами по работе, с администрацией образовательного учреждения.** Они также проявляются в установлении педагогом быстрого контакта с разными людьми в различных ситуациях, нахождении общего с ними языка. Эти умения помогают педагогу расположить к себе, вызвать сопереживание, что важно для сплочения детей, коллектива родителей, педагогического коллектива.

Общение в деятельности преподавателя выступает не только средством научной и педагогической коммуникации, но и условием совершенствования профессионализма в деятельности и источником развития личности преподавателя, а также средством воспитания студентов. К коммуникативным относятся способности:

- способность всесторонне и объективно воспринимать человека-партнера по общению;
- способность вызывать у него доверие, сопереживание в совместной деятельности;
- способность предвидеть и ликвидировать конфликты;
- справедливо, конструктивно и тактично критиковать своего товарища по совместной деятельности;
- воспринимать и учитывать критику, перестраивая соответственно свое поведение и деятельность.

Основное средство общения — речь устная и письменная. В научной деятельности, в отличие от педагогической, письменная играет первенствующую роль по сравнению с устной. Объективация результатов научного познания осуществляется, как правило, вначале в письменной речи — в процессе научного общения. Устное изложение результатов исследования в компетентной аудитории является необходимым средством проверки ценности, объективности и доказательности результатов исследования.

Интересно отметить, что коммуникативный компонент способностей — самые гибкие, коммуникативные умения с возрастом перемещаются в сторону регресса.

2. Для педагога важны следующие коммуникативные умения:

- 1) Владеть «чтением по лицу» (социальный перцепцией).
- 2) Понимать личность учащегося, его психическое состояние.
- 3) «Подавать себя» в общении с учащимися.

4) Оптимально строить свою речь в психологическом плане, те умения речевого общения, речевого и неречевого контакта с учащимися.

В самостоятельной работе педагога по повышению коммуникативных способностей можно выделить несколько направлений: самоконтроль и развитие умений выразительной речи; развитие общих психофизических особенностей личности, создающих предпосылки для успешного владения речевыми навыками и умениями.

В результате многочисленных исследований и экспериментов психологи и педагоги советуют учителям для **развития коммуникативных способностей** следующее:

1) *Нужно сознавать, что учебное заведение – часть общества, а отношение педагога к детям – выражение общественных требований.*

2) *Педагог не должен открыто демонстрировать педагогическую позицию. Для детей слова и поступки педагога должны восприниматься как проявление его собственных убеждений, а не только как исполнение долга. искренность педагога – залог прочных контактов с воспитанниками.*

3) *Адекватная оценка собственной личности. Познание себя, управление собой должно стать постоянной заботой каждого учителя. Особого внимания требует умение управлять своим эмоциональным состоянием: воспитательному процессу вредит раздражительный тон, преобладание отрицательных эмоций, крик.*

4) *Педагогически целесообразные отношения строятся на взаимоуважение ученика и учителя. Надо уважать индивидуальность каждого учащегося, создавать условия для его самоутверждения в глазах сверстников, поддерживать развитие положительных черт личности.*

5) *Педагогу необходимо позаботиться о благоприятной самопрезентации: показать ребятам силу своей личности, увлечения, умелость, широту эрудиции, но неназойливо.*

6) *Развитие наблюдательности, педагогического воображения, умения понимать эмоциональное состояние, верно истолковывать поведение. творческий подход к анализу ситуации и принятию решений основывается на умении педагога принимать роль другого – учащихся, родителей, коллеги, - становится на их точку зрения.*

7) *Увеличение речевой деятельности учащихся за счет уменьшения речевой деятельности учителя – важный показатель мастерства общения учителя.*

8) *Даже при незначительных успехах учащихся быть щедрым на похвалу. Хвалить нужно в присутствии других, а порицать лучше наедине.*

Вопросы.

1. Что относится к коммуникативным способностям педагога?
2. Общение и коммуникативные способности педагога.
3. что нужно молодому педагогу для развития коммуникативных качеств?
4. как самостоятельно можно развивать коммуникативные качества?

**Лекция 9. Убеждение и внушение в педагогическом процессе.**

1. Условия эффективности педагогического внушения
2. Виды внушения.
3. Педагогические убеждения В.А. Сухомлинского «Мудрая власть педагога над личностью»

**Основные понятия: педагогический процесс, убеждение, внушение, влияние, эффективность внушения.**

1. Известный историк и психолог Б.Ф. Поршнев, изучая истоки человеческого общения и взаимодействия, пришел к выводу, что в своей исходной сути речь является способом внушения, самым мощным и могущественным из средств воздействия, имеющихся в арсенале человека, «всякий говорящий внушает». **В основе внушения лежит доверие.** Поэтому, защищаясь от внушения, человек очень осторожно, постепенно проявляет доверие к незнакомому, новому человеку, а уже со знакомыми людьми строит свои доверительные отношения в зависимости от опыта совместной с ними деятельности.

Главное, что отличает внушение от других видов влияния (убеждение, заражение, подражание), - это существенное снижение критичного отношения человека к поступающей информации. Конечно, жизнь учит каждого подвергать информацию анализу на достоверность, но все и всегда проверять невозможно. И все же, пытаясь избежать ошибок при выборе «либо верить, либо нет», мы требуем аргументации, но если мы к ней прибегаем, то налицо процесс убеждения. Однако нередко человек и не стремится проверить достоверность информации, проявляя изначальную доверчивость к источнику информации. Именно подобное доверительное расположение и служит основой, на которой строится внушение.

В своей педагогической деятельности учитель часто прибегает к внушению как воздействию на сознание. Б.Ф. Поршнев определяет **внушение как полное, безоговорочное доверие, при котором слова говорящего с абсолютной необходимостью вызывают у слушающего те самые представления, образы, ощущения, которые изначально имелись в виду.**

**Внушение**, как правило, представляет собой **речевое воздействие**. Следует заметить, что при весьма настойчивом воздействии может последовать совсем обратная реакция, не просто отказ, а противоположное решение. Есть менее, есть более внушаемые люди, но распространяется действие внушения практически на каждого.

Важно учитывать ряд факторов, которые оказывают влияние на эффективность воздействия внушением. Это, прежде, всего возраст. Каждое слово взрослого маленький ребенок воспринимает как абсолютную истину, усваивая необыкновенно прочно правила и нормы, первичные сведения о мире и людях. Внушаемость ребенка обратно пропорциональна его возрасту. **«Доверие ребенка к хорошему педагогу поистине безгранично. Перешагнув порог школы, став вашим воспитанником, он безгранично верит вам, каждое ваше слово для него - святая истина»** (Сухомлинский В. А.). С возрастом критичность повышается, но не в связи с биологическим ростом, а в связи с ростом объема знаний. Чем он больше, тем более

широкий спектр информации подвергается сомнению. Старшеклассники гораздо чаще, чем младшие школьники, отвергают бездоказательную информацию. Пренебрежение аргументами в работе с ними может существенно подорвать авторитет педагога.

Внушаемость повышается или снижается в зависимости от функционального состояния организма. Больные или уставшие люди легче поддаются внушению, чем здоровые и бодрые. Бодрый человек собран, уставший расслаблен и рассеян. Состояние рассеянности способствует повышению внушаемости. Причина повышения внушаемости в состоянии утомления заключается в том, что нервное или физическое истощение снижает общий тонус коры головного мозга. К такому же результату приводит и переживание (даже недолгое) астенических чувств, таких, например, как страх или растерянность. Следует отметить, что внушаемость повышается не только при снижении тонуса, но и в состоянии чрезмерного возбуждения. У людей, находящихся во власти эмоций, блокируется не только критичность мышления, но и контроль за своим поведением. Бурным эмоциональным состоянием можно «заразиться».

Однако состояние здоровья и эмоциональный настрой - величины переменные. Существуют и более стабильные характеристики, определяющие склонность человека к внушению, - это его уровень критичности. Люди с низкой критичностью мышления как бы изначально предрасположены к внушению. Конечно, нельзя не признать, что многое будет определять ситуация, в которой осуществляется внушающее воздействие.

Личностные характеристики также обуславливают внушаемость человека. К этим личностным характеристикам относятся **консерватизм и доверчивость**. Люди консервативные, не гибкие дольше держатся за идеи, взгляды, которые приняли раньше, и в этой связи старые авторитеты имеют на них внушающее воздействие значительно более долгое время. Консерватизм как черта характера может просматриваться и у тех учащихся, кто не спорит, соглашается, кого чаще всего воспринимают как спокойных, основательных. Если брать диаду по Р. Кэттеллу «доверчивость - подозрительность», то недоверчивых можно определить по имеющемуся у них собственному мнению по многим вопросам, они, кстати, реже подвергаются обману. Они не любят, чтобы ими командовали, свою точку зрения высказывают прямо. Доверчивые, наоборот, легко соглашаются с другими, как правило, они не страдают от ревности и не стремятся к конкуренции. Стремление к соперничеству не свойственно доверчивым людям, поэтому они чаще идут на компромисс.

Эффективность внушения зависит не только от особенностей личности, на которую воздействуют, но и от особенностей самого человека. Главным условием, обеспечивающим успех внушения, является уверенность внушающего в безусловной истинности того, что он говорит. Сказанное твердо и уверенно воспринимается с большим доверием, нежели произнесенное скороговоркой, сбивчиво. **Эффективность внушения также**

**зависит от авторитета воздействующего.** Авторитетному больше доверяют, ссылка на авторитет располагает к доверию. На эффективность внушения влияет и обстановка воздействия. Апартаменты директорского кабинета, например, больше располагают к внушению, нежели те же слова, но сказанные в коридоре. В то же время никакая атрибутика не поможет, если содержание внушения расходится с действительностью.

Существуют некоторые **приемы внушения**, позволяющие добиться большей его эффективности:

- если вы хотите внушить что-нибудь другому человеку, смотрите ему в глаза, держитесь спокойно;
- говорите властно, и ни в коем случае не проявляйте нервозность;
- ваши высказывания должны быть предельно понятными и желательными краткими;
- главный элемент, определяющий внушающую силу речи - интонация. Располагая к себе человека, используют доверительную интонацию, а чтобы вызвать недоверие к кому-либо, прибегают к пренебрежительному тону;
- ключевые слова или фразы, выражающие основную мысль, произносятся акцентировано;
- для создания требуемого настроения бывают важны не только слова, но и умело выдержанные паузы;
- к важным элементам внушения относятся также мимика и жесты.

Однако нужно помнить, что злоупотреблять внушением нельзя. Если человек принимает не опирающуюся на факты информацию как достоверную, то отказаться потом от сложившейся точки зрения чрезвычайно трудно. Внушенная информация прочно входит в сознание человека. Переубедить человека можно тогда, когда в его сознании происходит процесс замещения одних аргументов другими. А когда этих аргументов вовсе не было, процесс замещения становится большой проблемой.

В педагогической деятельности внушение играет свою роль. Правильно организованное внушение опосредованно стимулирует сознательную активность школьников. Различные виды внушения обогащают арсенал средств педагогического воздействия, дают учителю возможность наиболее тонко и тактично осуществлять индивидуальный подход к учащимся.

Общими условиями **эффективности педагогического внушения** являются:

- содержание учебного материала;
- обстановка;
- отношение самого педагога к тому, что он внушает уверенность в успехе;
- отношение учеников к учителю (его авторитет);
- учет возрастных особенностей;
- учет индивидуальных качеств и состояний детей на момент внушения;
- владение учителем техникой внушения;
- создание условий для реализации обусловленных внушением качеств.

## 2. Виды внушения.

1. В зависимости от источника внушающего воздействия различают:
  - **внушение** - действие, производимое другим человеком,
  - **самовнушение** - объект внушения совпадает с его субъектом.
2. В зависимости от состояния субъекта внушения различают:
  - **внушение в состоянии бодрствования,**
  - **внушение в состоянии естественного сна,**
  - **внушение в гипнотическом состоянии.**
3. В зависимости от наличия или отсутствия у внушающего цели воздействия и осознанного применения усилий для ее достижения различают:
  - **преднамеренное,**
  - **непреднамеренное.**
4. По результатам внушающее воздействие может быть:
  - **положительным,**
  - **отрицательным.**
5. В зависимости от содержания различают:
  - **открытое внушение,**
  - **закрытое** (косвенное или опосредованное).

*В педагогической практике используют достаточно часто преднамеренное открытое внушение,* которое может реализоваться через команды, внушающие наставления, приказы

Кроме прямого педагогического внушения, большое значение в практике школы имеет и косвенное внушение, которое подается в виде раскрытия какого-то внешне нейтрального по отношению к происходящим событиям факта или описания какого - либо случая. Косвенное внушение рассчитано на безоговорочное, некритическое принятие информации, но в этом случае позиция учителя не навязывается ученику, она не затрагивает его самолюбия, а потому сообщаемая информация не отвергается до того, как она понята и принята учеником.

Различают следующие формы косвенного внушения: намек, внушающее косвенное одобрение, внушающее косвенное осуждение. Таким образом, в педагогической деятельности использование внушения возможно, но при этом необходимо соблюдать ряд требований, условий и использовать различные формы внушения в их сочетании.

3.В.А. Сухомлинский (1918 - 1970) - известный педагог - новатор всю свою научную и практическую деятельность посвятивший созданию «очеловеченной» школы. В. А. Сухомлинский создал оригинальную педагогическую систему. Одним из стержневых вопросов ее был вопрос воспитания всесторонне развитой личности, что требует системного подхода, связи семейного и общественного воспитания, уважения личности ребенка.

Одной из главных проблем воспитания В.А. Сухомлинский считал власть педагога над личностью и коллективом.

В.А. Сухомлинский писал о том, что «... каждого из нас должна тревожить мысль об этой чрезвычайно важной проблеме нашей профессии - проблеме власти педагога, власти человека над человеком, власти старшего над младшим. В том фонде воспитательных средств, который есть в

распоряжении педагога, его власть над детьми - наиболее общее, всеобъемлющее и одновременно острое, тонкое, хрупкое и опасное средство. Властвование над детьми - одно из труднейших испытаний для педагога, один из показателей педагогической культуры».

В.А. Сухомлинский говорил о доверии ребенка к педагогу и отмечал, что чем больше ребенок доверяет, тем больше возрастает ответственность педагога за каждый свой шаг и его. Доверяя педагогу, ребенок сердцем чувствует, что старший, мудрый человек всегда найдет выход из положения, каким бы тяжелым оно ни было. В этом и заключается секрет воспитания, имея доверие ребенка, вы в какой - то степени приобретаете власть над ребенком в хорошем, с точки зрения педагогики, смысле этого слова.

Мудрость власти педагога - это, прежде всего, способность все понять. «И, если вы хотите войти в чудесный дворец - детство, с его особыми законами, усвойте, прежде всего, ту истину, что у ребенка никогда не бывает желания нарочно делать зло. Там, где детям навязываются ошибочные мнения, никогда не может быть веры в педагога. Обвинение в нарочитом зле, которого чаще всего нет, ребенок переживает как несправедливость, это отталкивает его от воспитателя. Ребенок теряет доверие к воспитателю и больше никогда не стремится найти у него какую - либо защиту. А это уже большая опасность. Три - четыре «злоумышленника» в классе, которых воспитатель оттолкнул от себя, - и единства убеждений в коллективе, единомыслия, коллективной веры в воспитателя нет».

В.А. Сухомлинский замечал, что не стоит торопиться объявлять детские шалости злоумышленными нарушениями порядка, детскую невнимательность - ленью, детскую забывчивость - нерадивостью. «Поймите, что детские шалости, невнимательность, забывчивость - все это было, есть и будет. Все это нужно понять, не ломать, а старательно, мудро исправлять и направлять. Пытаясь что-то сломать в ребенке - вы ломаете детское доверие к себе. Вы толкаете ребенка на то, что он начинает защищаться непокорностью, нарочитым (не злонамеренным!) непослушанием, своеволием, стремлением делать наперекор вашим советам и требованиям».

С исключительной мудростью и осторожностью - говорил В.А. Сухомлинский - нужно относиться к разным опрометчивым поступкам детей, в которых - не нарочитое зло, а ошибка, которую ребенок, если он старается найти защиту у воспитателя, сам способен переживать или уже переживает. «Не торопитесь в таких случаях обращаться к коллективным осуждениям. Вообще, берегите коллективное осуждение на тот крайний случай, который может никогда и не встретиться».

Мудрая власть педагога над ребенком - это большое творчество, глубокое сердечное проникновение в мир детских мыслей и чувств, умение понимать язык детства, «беречь в себе чистую каплю детства» и в то же время не стать на одну доску с ребенком по уровню развития.

Мудрость власти педагога над личностью и коллективом предусматривает глубокое понимание сердцем того, что ребенок все время находится в состоянии самопознания, самоутверждения, самовоспитания.

«Ему хочется в чем - то показать себя, прежде всего утвердить свою волю, ум, изобретательность, сообразительность. Человек, который с вашей помощью познает мир и старается взаимодействовать с ним, постепенно становится личностью. И в этом нелегком становлении личности власть педагога должна быть особенно осторожной. Воля старшего иногда может превратиться в своеволие и в расправу над человеком. Самоутверждаясь, дети нередко совершают поступки, которые как кажется на первый взгляд, ошибку. Очень важно понять, как в этих поступках здоровые, животворящие источники активности сливаются с детским безрассудством, незрелостью».

В.А. Сухомлинский в своих трудах делится своим собственным опытом: «Я иду сегодня в класс с тяжелым душевным переживанием. Как бы я не хотел скрыть свою душевную боль, глаза выдают меня. И ни о никакой мудрости моей власти над детьми не может быть и речи, если дети не увидят боль в моих глазах, если через глаза не заглянут в мое сердце. Я не говорю детям, что мне не легко, не прошу их посидеть сегодня тихонько, но они уже поняли все. В классе тишина, сосредоточенность - это и есть настоящая власть над детской душой. С первого дня пребывания ребенка в школе, я стараюсь беречь и развивать сердечную мягкость, тонкость чувств. От того, насколько тонким, тактичным, нежным, чувствительным к окружающему миру будут чувства ребенка, зависит моя власть над ним. Ведь власть эта - не окрик не наказание. Моя власть над ребенком - это способность ребенка реагировать на мое слово, которое может быть теплым и нежным, ласковым и тревожным, строгим и требовательным, но всегда оно должно быть правдивым и доброжелательным. И чем нежнее, тоньше детские чувства, чем чувствительнее откликается детское сердце на правду, красоту, человечность, тем сильнее мое слово, которое выражает власть над ребенком. Я твердо верю в то, что воспитать ребенка можно прежде всего лаской, добром.»

И, в заключение, стоит обратить внимание на то, что каждый ребенок - это индивидуальность и у каждого ребенка есть «добрая воля, добрые намерения», это необходимо учитывать, властвуя над миром детских мыслей, переживаний и чувств. «Никакого крика, никаких угроз, никаких попыток уязвить детское сердце. Нельзя превращать детское сердце в пугливую птичку, которая забилась в угол клетки и ждет расправы. Сердце, чуткое к добру, ласке, справедливости, доброжелательности, не требует не только крика, но и повышения голоса. Моя власть над ребенком - говорил В. А. Сухомлинский - оправдана и мудра до тех пор, пока я обращаюсь к добрым и деятельным силам его ума и сердца». Взаимное уважение и согласие, дружелюбие - это то основное, на чем необходимо строить отношения с детьми.

***«Мудрая власть педагога состоит в том, чтобы воля учителя стала желанием ребенка».***

Вопросы.

1. От чего зависит внушаемость учащихся?

2. какие виды внушения вам известны?
3. чем косвенное внушение отличается от прямого?
4. какие формы внушения существуют?

### **Лекция 10. Педагогика сотрудничества**

1. Технология индивидуального обучения и педагогика сотрудничества.
2. Идея вальдорфской школы.
3. Уроки сотрудничества.

**Основные понятия: индивидуальное обучение, педагогика сотрудничества, вальдорфская школа.**

1. **Педагогика сотрудничества** - направление в отечественной педагогике 2-й половины 20 в., представляющая собой систему методов и приёмов воспитания и обучения на принципах гуманизма и творческого подхода к развитию личности. Среди авторов: Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, И.П.Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Л.А. и Б.П. Никитины, В.Ф.Шаталов, М.П.Щетинин и др. Все авторы имели большой практический опыт работы в школе (св. 25 лет) и разработали оригинальные концепции обучения и воспитания. Инициаторами объединения педагогов-новаторов стали гл. редактор "Учительской газеты" В.Ф. Матвеев и публицист С.Л. Соловейчик.

Основные положения: отношение к обучению как творческому взаимодействию учителя и ученика; обучение без принуждения; идея трудной цели (перед учеником ставится как можно более сложная цель и внушается уверенность в её преодолении); идея крупных блоков (объединение нескольких тем учебного материала, уроков в отдельные блоки); использование опор (опорные сигналы у Шаталова, схемы у Лысенковой, опорные детали у Ильина и др.), самоанализ (индивидуальное и коллективное подведение итогов деятельности учащихся), свободный выбор (использование учителем по своему усмотрению учебного времени в целях наилучшего усвоения учебного материала), интеллектуальный фон класса (постановка значимых жизненных целей и получение учащимися более широких по сравнению с учебной программой знаний), коллективная творческая воспитательная деятельность (коммунарская методика), творческое самоуправление учащихся, личностный подход к воспитанию, сотрудничество учителей, сотрудничество с родителями.

Ряд положений педагогики сотрудничества опровергал традиционные системы обучения и воспитания, поэтому эта теория вызвала большую полемику.

Педагогика сотрудничества дала импульс творческой деятельности многих педагогов, инициировала деятельность авторских школ.

В последнее время споры о педагогике сотрудничества приутихли. Все вроде бы за. Да и слова "Педагогика сотрудничества" стали привычными. Но при этом понимаются эти слова по разному, и зачастую в совсем

противоположном смысле, чем тот, который в этих словах присутствовал вначале.

Думается, что вопрос о педагогике сотрудничества тесно связан с вопросом о роли учителя. Роль учителя состоит не в том, чтобы учить, а в том, чтобы помогать ученикам учиться. Учитель, в первую очередь, должен быть создателем развивающей среды, побуждающей ученика учиться.

В одной из своих статей С.Л.Соловейчик писал о своем понимании сотрудничества. Он писал, что сотрудничество - это совместная работа равных, о том, что сотрудника нельзя заставить отвечать или вызвать к доске. Тем более, сотрудника нельзя оценивать. Полностью разделяя эту точку зрения, мы, (а не Симон Львович), приходим к выводу о несовместимости классно - урочной системы и педагогики сотрудничества в полной мере. Мы далеки от мысли, что технология индивидуального обучения и педагогика сотрудничества едины. Существовая в рамках классно - урочной системы мы имеем: учебный план, необходимость, помимо своей воли, выставления оценок и так далее, поэтому педагогика сотрудничества в настоящее время также не может быть полностью реализована в технологии индивидуального обучения. Но, несомненно, в технологии индивидуального обучения педагогика сотрудничества применима в намного большей степени, чем при классно - урочной системе.

Прежде всего заметим, что при работе по технологии индивидуального обучения от учителя не зависит темп работы ученика, уровень трудности, время устного ответа, время написания контрольной работы, время сдачи экзамена (в идеале). Все это выбирает сам ученик. Учитель ставит оценки, но и в этом вопросе от него зависит не все, так как оценки ставятся не по желанию учителя, а за самим учеником выбранным объемом работы, то есть и здесь много зависит от ученика. Тем более, что отрицательные оценки недопустимы. Учитель не может вызвать ученика к доске или спросить его с места.

Уроки по технологии индивидуального обучения оцениваются по следующим критериям: время активной работы учеников на уроке, то есть ответ на вопрос, сколько времени каждый ученик самостоятельно работал на уроке, а сколько смотрел, как работает учитель или другие ученики( эффективность работы каждого ученика, то есть количественное выражение результатов его труда - сколько самостоятельных работ ученик выполнил, сколько раз отвечал устно и каково качество этой работы( психологический климат урока, в том числе, отсутствие каких - либо замечаний ученику со стороны учителя.

Замечания ученику делать не только бесполезно, но и вредно, так как психологами давно установлено, что всякое представление о движении вызывает движение. В психологической литературе неоднократно описан опыт, состоящий в следующем. Если в комнате положить на пол узкую доску и предложить пройти по ней не оступившись, то большинство людей

сделает это без каких - либо затруднений. Но, как только расположить эту доску на уровне крыши дома, то 99 человек из 100 падают. Падают потому, что представляют себе, как будет больно, как увезут в больницу и так далее. Представление о действии вызывает действие. Притом не важно, идет ли представление от участника события или приносится извне. Любая мама может убедиться в этом, одев своего маленького ребенка как можно лучше, дав ему чашку чая, и сказав при этом раз пять: “Смотри, не пролей чай на платье!” Что будет дальше, нетрудно догадаться. Такие случаи описаны в художественной литературе много раз (Ф.М.Достоевский, “Идиот”, сцена на балу). По этому все замечания учителя типа: “Не вертись!” вредны потому, что вводят в сознание ученика предположение о возможности совершения такого поступка. А о том, как заставить эту психологическую закономерность работать на учителя, мы еще поговорим.

На уроках по технологии индивидуального обучения учитель становится помощником ученика в деле преодоления трудностей, возникающих у ученика при самостоятельном изучении нового учебного материала. Зная индивидуальные особенности каждого ученика, учитель оказывает каждому ученику помощь в соответствии с этими индивидуальными особенностями. Ученик может в любое время урока обратиться к учителю за такой помощью. Кроме этого, он может обратиться также за помощью к любому ученику класса.

В последнее время появились в нашем педагогическом мире появились такие новшества, как работа в парах, работа в группах и “погружения” учеников в учебный материал. Способ работы и время работы должен выбирать сам ученик. И если ученику лучше заниматься в одиночестве, то и пусть себе учится один. А бывает так, что сидят две девочки на уроке и помогают друг другу - и пусть себе работают в паре. То есть способ работы также выбирает сам ученик. Класс - живой организм. В нем возникают симпатии и антипатии, рабочие группы и пары создаются и распадаются, повинуюсь внутреннему развитию классного организма, а не по желанию учителя. Да и какая разница учителю, как ученик добывает информацию? Для учителя главное - чтобы информация была добыта. Точно так же обстоит дело и с “погружениями”. Нам непонятно, как можно “погружать” всех учеников класса на одно и тоже время в материал какого - либо предмета. На наш взгляд, “погружение”, если оно присутствует, должно быть личным делом каждого ученика. На практике это означает следующее. На каждую изучаемую тему отводится вполне определенное количество учебных часов. Бывает так, что ученику осталось выполнить, например, по геометрии, последнюю самостоятельную работу по теме, а в расписании стоит алгебра. Тогда ученик обращается к учителю с просьбой дать ему возможность на уроке алгебры закончить изучение темы по геометрии и учитель такую возможность должен ученику предоставить

Несомненно, что в условиях свободного выбора режима работы самими учениками, учебный труд становится намного производительнее.

Признавая тот факт, что все ученики разные, нетрудно прийти к мысли о том, что существующая сетка учебных часов не соответствует индивидуальным особенностям каждого ученика. Почему это кто - то решил раз и навсегда, что на изучение алгебры надо для всех учеников 4 учебных часа в неделю, а на изучение литературы - 3 учебных часа в неделю? Время работы на изучение какого - либо предмета должен выбирать сам ученик. В условиях работы современной школы это трудно осуществимо, но механизм перехода на работу в условиях выбора учениками количества учебных часов в неделю на изучение какого - либо предмета теоретически существует.

Технология индивидуального обучения немыслима без внимания учителя к каждому, даже самому маленькому, успеху ученика. Хорошее слово учителя - один из главных инструментов для создания доброжелательного психологического климата на уроке и для создания в классе развивающей среды. Как же мало этот инструмент используют учителя! Приходится встречаться с такими фактами, когда ученику учитель за год не сказал ни единого хорошего слова. Приходя на урок в чужой незнакомый класс мы всегда стараемся такие слова найти и видим, как после этого работают ученики.

Каждый учитель во время своей работы обязательно "выдает" так называемые "открытые уроки". Это уроки, на которых присутствуют другие учителя, администрация, родители. Широкое распространение получил конкурс "Учитель года". И очень часто такие уроки превращаются в спектакли, в театр одного актера. Никто не говорит о том, что это плохие уроки, но это уроки, на которых учитель демонстрирует свое, зачастую очень высокое, мастерство. На какие только ухищрения не идут учителя, чтобы вызвать у учеников интерес и вовлечь их в работу. Смотря такие уроки по телевизору, мы видим физиков с гитарой, историков с историческими анекдотами, игры на уроках математики. Лишь бы только заинтересовать учеников, что вообще - то правильно, но, на наш взгляд, у учеников при этом возникает интерес не к физике, не к истории и математике, а к гитаре, к анекдотам и играм, а не к знаниям.

## 2. Идея вальдорфской школы

Педагогика сотрудничества вырабатывает такие приемы, при которых каждый ученик чувствует себя личностью, ощущает внимание учителя лично к нему. Это проявляется и в том, что никто не оскорбит ребенка подозрением в неспособности, все защищены в своем классе, в своей школе.

Первая вальдорфская школа была основана в Германии в 1919 году – в эпоху тяжелого экономического и социального кризиса. Ее основатель, Рудольф Штайнер, высказал мысль, что одной из причин социально-политического кризиса было то, что господствовавшая в то время во многих странах Европы система образования, ориентированная на сословное деление общества, воздвигала барьеры непонимания в сознании различных общественных групп, в то время как дети трудящихся вообще не имели возможности получать полноценное образование и вынуждены были

включаться в производительный труд до достижения ими совершеннолетия. В гимназиях же дети хотя и получали “образование”, но оно носило сугубо умозрительный, абстрактный, оторванный от жизни характер.

Штайнер выдвинул модель единой интегрированной общеобразовательной школы, “школы для всех людей”, в основу которой должна быть положена идея общечеловеческого образования. Школа, по его мнению, прежде всего “должна ориентироваться на законы развития человека, которые у всех людей одинаковы”, а не на сословное деление общества. Она должна опираться на целостную антропологию, учитывающую все стороны развития (голова, сердце и руки), специфические потребности детей в развитии в каждом возрасте. Идея общего образования, ориентированная на целостное интеллектуальное, нравственно-эмоциональное и практически-волевое развитие является ведущей идеей вальдорфской школы. Кем бы человек ни стал в смысле своего профессионального самоопределения, он прежде всего человек, и лишь во вторую очередь ученый, предприниматель, юрист или управленец. Современная школа движима идеалом доктора наук, говорил Штайнер, это знаниевая школа “Если мы хотим в одном слове выразить основную идею вальдорфской школы, то можно сказать, что она стремится заменить идеал доктора на идеал человека” Среди выпускников одного класса вальдорфской школы мы можем встретить учеников с высокими достижениями в математике, иностранных языках, в истории или литературе, или же таких, которые показали прекрасные результаты в каком-либо виде искусства или же в ремесленно-практической области.

Педагогика заглядывает в будущее лишь глазами детей

Мастерство и свобода – две стороны одной медали, которые взаимообусловлены. Свобода учителя без мастерства и умения, без педагогического понимания разрушительна. С другой стороны, без передачи значительной доли ответственности из рук управленцев в руки самих участников образовательного процесса не может быть здоровой педагогики, полноценного образования. Отсюда та роль, которую вальдорфцы придают подготовке учителя. Именно в этом – решающий фактор любой плодотворной школьной реформы. Так понятая педагогика становится искусством воспитания, основанным на понимании растущего человека, а идея классного учителя, несущего ответственность за свою работу и являющегося гарантом целостности педагогического процесса, – краеугольным камнем вальдорфской педагогики. Таким образом, целостность здесь зиждется не на принципах, а на живом человеке.

Ориентация на потребности в развитии ребенка в каждый конкретный момент становится как бы антитезой требованиям, предъявляемым к школе извне, со стороны взрослого сообщества (общества). Но ориентация на будущее фатальна для педагогики, так как с необходимостью влечет за собой мысль о том, что время, проводимое ребенком в школе, и – шире –

весь период детства и юности – лишь только подготовка к жизни, но сама еще не есть полноценная жизнь. То, что волнует ребенка здесь и сейчас, не важно. Важно, чтобы он был приспособлен к жизни в обществе – в таком обществе, каким мы его себе представляем в данный момент времени; при этом наша точка зрения может быть весьма ограниченной или даже совсем ошибочной.

Установка на будущее влечет за собой не только обеднение жизни детей, но и обеднение жизни взрослого сообщества – ведь родители являются членами того самого общества, для жизни в котором мы готовим наших детей в школе. Вместо того чтобы жить с детьми полноценной и интересной жизнью – у кого есть дети, те знают, как может обогатиться благодаря детям жизнь, – взрослые ведут с детьми постоянную войну за то, чтобы те соответствовали требованиям, выдвигаемым школой и ориентирующимся на будущую жизнь. Таким образом, возникает порочный круг, в котором все – и взрослые, и дети – готовятся к будущей жизни, которая, во всяком случае в этом предполагаемом виде, никогда не наступит.

Школа, сориентированная на потребности и проблемы конкретных детей и идущая от ребенка, в которой ребенок будет не только учиться, но и жить полной жизнью, выпустит из своих стен здоровых, заинтересованных “полноценных людей” (Штайнер) и тем самым выполнит свое подлинное общественное предназначение: быть мощным фактором позитивного развития общества и культуры.

Ребенок открыт будущему, он – существо, находящееся в становлении и развитии. Вот почему Рудольф Штайнер – основатель вальдорфской педагогики подарил миру школу, ориентированную на “законы развития человека, которые у всех людей одинаковы”. “Школа для всех”, в которой важна не только детская голова, но и руки, и сердце, стала центральной идеей вальдорфской педагогики.

Ориентация на потребности конкретных детей в их индивидуальном развитии может осуществляться только в непосредственной встрече педагогов-учителей, родителей и детей. Эта встреча носит всегда индивидуальный, неповторимый характер и связана с необходимостью принимать творческие решения. Штайнер отмечал, что деловая и практичная школьная жизнь может осуществляться только тогда, когда “опыт, полученный в конкретном преподавании, будет вливаться также и в управление” (Штайнер).

Таким образом, принцип автономии и вытекающая из него идея самоуправления становится внутрипедагогическим, а не политическим требованием, связанным с необходимостью вводить в школу демократию в условиях переходного периода или по каким-нибудь другим внепедагогическим мотивам.

Коллегиальное самоуправление школы учителями, участие родителей в управлении и жизни школы – еще одна отличительная черта вальдорфских школ. Ключевым системообразующим словом, относящимся к структуре

управления школой вальдорфского типа, является не демократия, а именно самоуправление.

Ведь далеко не все вопросы можно решать демократически. Во многих вопросах решающим является профессиональная компетенция. Не является системообразующим и принцип свободы. Ведь классный учитель работает не один. К детям приходят преподаватели музыки и искусства, рукоделия, иностранного языка и врач, который не только лечит, но и преподает. Все вместе они составляют классную коллегию. Все они видят ребенка по-разному, и на учительской конференции каждый рассказывает о нем, что с ним в данное время происходит, какие у него способности, какие трудности. Это называется феноменологическим обсуждением, из которого складывается образ ребенка.

В некоторых школах есть круг доверия. Родители, которые недовольны работой того или иного учителя, могут прийти на круг доверия и высказать свое отношение, свои претензии: чем они недовольны, что, по их мнению, следует улучшить.

Принцип творческой автономии учителя – важнейший принцип вальдорфской педагогики. Учитель, постоянно оглядывающийся на предписания извне, дрожащий перед очередной комиссией или контрольной, не в состоянии выполнять своих прямых обязанностей – осуществлять полноценный образовательный процесс, понимаемый в нашей стране как обучение плюс воспитание. Учитель, поставленный в жесткие рамки, вынужден работать, ориентируясь на формальные достижения. В результате в качестве его работы не могут не возникнуть проблемы. Тогда мы начинаем искать выход из сложившегося положения тем, что передаем “воспитание” в руки еще одного “специалиста” – воспитателя. Однако настоящий учитель не может не быть и воспитателем.

Воспитывающая функция присуща всем предметам в той или иной степени. Было бы роковой ошибкой дробить единый образовательный процесс по разным ведомствам. Выход – вальдорфская идея классного учителя, педагога-мастера, обладающего значительной степенью автономии и свободы в своей работе. Нужно сделать все, чтобы учитель мог стать мастером в своей профессии, и затем строить отношения с ним на основе доверия, что, конечно, не отрицает разумных форм контроля и самоконтроля учителем своей работы.

**ГЛАВНОЕ ОБВИНЕНИЕ** против педагогики сотрудничества, постоянно и нудно повторяемое, состоит в том, что она будто бы против дисциплины, требовательности, порядка.

Нет дисциплины? Да придите к С.Лысенковой, да постоит в дверях класса Е.Ильина, да посидите за партой у Ш.Амонашвили, да приезжайте на любой коммунарский сбор – всюду такая дисциплина, какая и в самом сладком сне не снилась ни одному стороннику карательной педагогики.

Но это дисциплина другого рода. Ее источник не учитель, как бы

авторитетен он ни был, а труд. Сотрудничество имеет корнем труд, трудом держится, к труду зовет, трудом награждает.

В этом разница. Карательная педагогика трудом наказывает, педагогика сотрудничества трудом награждает. Карательная педагогика толкает к труду, сотрудничество – зовет к труду.

Вот два главных орудия двух педагогик: у карательной педагогики – наказания, у педагогики сотрудничества – успех.

В дискуссии выигрывает побежденный

3. Уроки сотрудничества.

Традиционные методы работы в группах используются для того, чтобы ребята приобретали:

- а) навыки коммуникации,
- б) обсуждали свои жизненные проблемы,
- в) умели рефлексировать, создавать проекты.

Перед учителем часто стоят задачи:

1. Метод или содержание.
2. Иногда столько материала, что учащиеся не могут его осмыслить.
3. Научить детей правильному поведению на уроке (культура поведения, речи, культура взаимоотношений...)

Граждановедение - это те знания, которые понадобятся детям каждый день. Мы все изучаем химию, математику, физику, но все мы - граждане!

Как же можно сочетать интересные методы работы с глубоким содержанием?

В этом помогают групповые методы работы, в основе которой лежит педагогика сотрудничества (материал разработан американским учителем Роузи).

Педагогика сотрудничества это:

1. Индивидуальная работа.
2. Соревновательная.
3. Кооперативная.

Основные элементы обучения сотрудничества:

1. Работа ученика контролируется учителем.
2. В группе обязательно должен быть один сильный и один слабый.
3. Группы не должны быть постоянными (в жизни приходится работать не только с теми людьми, с которыми им комфортно).

На доске: Правила поведения при групповой работе.

1. Каждое предложение должно состоять из короткого предложения.
2. Определение должно быть ясным, чтобы каждый понял различия между правилами.

3. Быть корректным по отношению к товарищу (гражданину).

Качества гражданина:

1. Уважение и терпимость к другим.
2. Личная свобода.
3. Равенство.
4. Справедливое отношение к другим.

5. Участие в жизни общества.
6. Уважение закона.
7. Мышление: открытое, критическое.

Как мы учимся

- У 10% - когда читаем;
- 20% - когда слышим;
- 50% - когда видим и слышим;
- 70% - говорим вслух;
- 90% - говорим вслух и делаем.

рабочая память

МОЗГ

долговременная память

За определенный промежуток времени человек может запомнить 7 фактов (или +2 или -2).

Важным моментом педагогики сотрудничества является кооперативное обучение.

Основные элементы кооперативного обучения

1. Положительная взаимосвязь:

- а) определяется общая цель - научить каждого в отдельности, а также всех вместе.
- б) распределить роли в каждой группе - подводящие итоги, ободряющий, а также поддерживающий каждого в процессе обучения, развивающей идеи.

2. Парное взаимообучение:

- а) учащиеся помогают и поддерживают друг друга в стремлении учиться,
- б) учитель организует пары таким образом, чтобы учащиеся сидели рядом и могли обсудить каждый аспект задания.

3. Индивидуальная ответственность:

- а) учитель постоянно следит за уровнем знаний каждого,
- б) учитель может индивидуально проверить каждого ученика или выбрать одного члена группы для тестирования.

4. Умение сотрудничать друг с другом или с небольшой группой:

Оно включает в себя:

- умение лидировать,
- умение принимать решения,
- умение разрешать конфликты.

5. Групповое обсуждение:

- а) каждая группа должна описать действия каждого ученика, которые помогли всем вместе добиться успеха,
- б) подведение итогов,
- в) учитель постоянно наблюдает за работой групп и рассказывает группам и всему классу о результатах совместного обучения.

Кооперативное обучение:

1. Это работа каждого в отдельности.

2. Это работа всех.
3. Это взаимодействие учителя и учащихся.  
Составные части кооперативного обучения

1. Индивидуальная.

ДЕВИЗ: "Каждый сам за себя".

2. Соревновательная.

ДЕВИЗ: "Моя задача самому победить, а другого обойти".

3. Кооперативная (группа учащихся работает вместе, чтобы достичь одной цели).

ДЕВИЗ: "Мы доплывем все вместе".

Кооперативное обучение можно провести при групповой работе.

Зачем делят класс на группы.

Древнегреческий философ Эпикур сказал: "При дискуссии больше выигрывает побежденный в том отношении, что он умножает свои знания".

1. Чем работа в группах отличается от традиционного урока:

- а) все активны, работают над заданием,

- б) обсуждают, высказывают свое мнение, слушают друг друга, задают друг другу вопросы ("Почему так думаешь..."), учатся помогать друг другу ("А как ты это понимаешь..."),

- в) одаренные дети могут раскрыть свои способности без привлечения внимания целого класса. Подростки боятся оказаться в роли "любимчиков учителя". А здесь, в группе, способные дети оцениваются другими детьми. Дети охотно учатся у своих товарищей,

- г) дети более свободно держатся во время работы в группах. Ученик, которого обычно в классе не замечают, имеет возможность продемонстрировать свои знания, он не боится унижения.

2. Как использовать работу в группах.

1. Учитель должен поставить перед детьми проблему или дилемму.

2. Учитель должен задать себе вопросы:

"Почему я хочу, чтобы дети этому научились?"

"Как я могу их побудить к мышлению?"

3. Мы должны помнить, что встречаемся с людьми, у которых разные стили обучения, разные способности и умения.

4. Поощрять у учащихся собственное мнение.

5. Ученики с помощью упражнений (заданий) формируют и выражают собственное мнение слушать других, делать выводы, а это демократический способ мышления.

3. Подготовка к работе в группах.

КАК НАЧАТЬ: найти коллегу, который готов работать в группах.

ОСНОВЫ СОТРУДНИЧЕСТВА: обязанности членов группы:

- а) каждый должен слушать своих товарищей,

- б) каждый должен принимать участие в работе,

- в) каждый должен просить о помощи, когда она ему нужна,

- г) каждый должен оказать помощь, если его об этом попросят.

Как разделить школьников на группы:

- а) самая лучшая группа из 4-5 человек, а группы из 3-4 человек обычно создают беспокойство,
- б) пары хороши для упражнений, требующих достижения взаимопонимания,
- в) состав группы должен быть неоднородным (разный уровень развития, пол и т.д.),
- г) школьников в группы распределяет учитель. Учащиеся могут выбрать группы на основе своей заинтересованности,
- е) если в группе конфликт, надо дать детям самим найти решение.

Вопросы.

1. В чем особенности технологии индивидуального обучения?
2. Что такое педагогика сотрудничества?
3. Почему до сих пор ходят споры о педагогике сотрудничества?
4. в чем особенности вальдорфской школы?
5. Как проводятся уроки сотрудничества?

#### **Лекция 11. Мастерство педагога в управлении познавательной деятельностью учащихся на уроке**

1. Мастерство управления познавательной деятельностью
2. Разнообразие форм работы на уроке.
3. Организация самостоятельной работы на уроке. Домашняя самостоятельная работа.

***Основные понятия: познавательная деятельность, формы работы, учебно-познавательные интересы, лекция, семинар, диспут, проблемное обучение.***

1. Мастерство управления познавательной деятельностью на уроке зависит от множества факторов. Одним из важнейших является **умение учителя сделать свой предмет интересным для студентов**. Ибо интерес, как отмечают ученые, положительно влияет на все психические процессы и функции: восприятие, внимание, память, мышление, волю. «В процессе обучения и воспитания школьника познавательный интерес выступает в многозначной роли: и как средство живого, увлекающего ученика обучения, и как сильный мотив отдельных учебных действий школьника и учения в целом, побуждающий к интенсивному и длительному протеканию познавательной деятельности, и как устойчивая черта личности школьника, в конечном итоге способствующая ее направленности» (Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике).

Трудно сказать, по каким путям поведет школьника его естественный возрастной процесс активности, если он не будет направлен никакими умственными интересами. Об этом предупреждал в свое время учителей К.Д. Ушинский, считавший, что «учение, взятое принуждением и силой воли», едва ли будет способствовать созданию развитых умов.

Важно учитывать и то, что мотивы и интересы по мере формирования учебной деятельности вступают в сложные отношения с другими новообразованиями личности, в качестве которых выступает теоретическая позиция ученика, а также личностная значимость учебной деятельности для школьника.

Каковы же условия становления учебно-познавательных интересов? Как учитель формирует их у учащихся на уроке? Что он делает, чтобы активизация учебной деятельности и интерес к учению постоянно развивались? Как управляет учитель развитием содержательного отношения к учению?

Учитель в становлении и развитии у учащихся интересов к учению, как правило, постоянно руководствуется такими основными положениями:

1. Развитию познавательных интересов, любви к изучаемому предмету и к самому процессу умственного труда способствует такая организация обучения, при которой ученик действует активно, вовлекается в процесс самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний, решает вопросы проблемного характера.

2. Учебный труд, как и всякий другой, интересен тогда, когда он разнообразен. Однообразная информация и однообразные способы действия очень быстро вызывают скуку.

3. Для появления интереса к изучаемому предмету необходимо понимание важности, целесообразности изучения данного предмета в целом и отдельных его разделов.

4. Чем больше новый материал связан с усвоенными ранее знаниями, тем он интереснее для учащихся. Связь изучаемого с интересами, существовавшими у школьников ранее, также способствует возникновению интереса к новому материалу.

5. Чем чаще проверяется и оценивается работа ученика, тем интереснее ему работать.

6. Яркость, эмоциональность учебного материала воздействует на ученика, на его отношение к предмету (С.М. Бондаренко. Урок - творчество учителя).

Необходимо творчески относиться к выборам методов и приемов. Творческий подход в условиях фронтальной, дифференцированной и индивидуальной работы проявляется по-разному, хотя в основе имеет много общего. Состав и особенности учительской деятельности обуславливают специфику педагога в каждом конкретном случае. И если допускаются одинаковые методы воздействия в работе с классом, группой, личностью, то в воспитании пропадает даже подобие творчества.

Ю.К. Бабанский рекомендует в одних случаях делать акцент на применении методов развития интереса к учению, а в других - на применении методов стимулирования ответственности в учебном труде. Опытные учителя используют занимательные примеры, показывая значение изучаемой темы для задач, применяют познавательные игры, разнообразные способы стимулирования активности в учебе. Но не все в учебе является

ярким, занимательным. Поэтому учителю надо вырабатывать у учащихся и волю, и настойчивость в преодолении встречающихся трудностей.

2. Урок может быть организован в разной форме, чаще всего используют следующие формы: *урок - лекция, урок-семинар, урок - конференция, экскурсии, уроки самостоятельной работы, урок - конкурс*. Мастерство педагога выражается и в хорошем владении проведения разнообразных форм.

Огромные возможности для активизации мышления учащихся дает *урок-лекция*. Опыт показывает целесообразность пояснения в начале лекции цели рассмотрения данного конкретного материала. Потом указываются принципы, на основе которых можно получить нужные знания, доказать идею, выбрать путь рациональных действий. Только после этого раскрывается суть рассматриваемого вопроса.

В процессе чтения лекции учителя используют диалог, вопросы, повторения, противоположения и др.

Высокую умственную активность, связанную с «открытием» новых знаний и закономерностей учащимися, вызывают *уроки-семинары*. Иногда это могут быть беседы или дискуссии, иногда ученики читают доклады с последующим обсуждением.

Среди нетрадиционных форм урока являются конкурсные уроки. Их проводят сами учащиеся. Так как урок конкурсный, поэтому каждый стремится подготовиться. Как правило, ученики объединены в группы, они учатся работать в группе, коллективно, сотрудничать, помогать друг другу.

Для развития познавательной деятельности учащихся применяются различные типы обучения. В дидактике выделяют следующие типы обучения: прямое, проблемное.

*Прямое обучение* предполагает, что педагог ставит перед детьми учебную задачу, дает образец способа выполнения, направляет деятельность учащихся на достижение результата.

*Проблемное обучение* заключается в том, что учащимся не сообщают готовые знания, не предлагают способы деятельности. Создается проблемная ситуация, решить которую с помощью имеющихся знаний, умений ученик не может. Для этого он должен проанализировать свой опыт, установить в нем иные связи, овладеть новыми знаниями и умениями. В проблемном обучении осознать проблемную ситуацию, разрешить ее дети могут в диалоге друг с другом, с педагогом, который направляет поиск в нужное русло. Коллективно - поисковая деятельность - это цепочка мысли и действия, идущая от педагога к детям, от одного ребенка к другому. Решение проблемной ситуации - итог коллективной работы.

На уроке для активизации познавательной деятельности педагог использует вопросы творческого характера в целях осуществления активизирующего, поискового, проблемного обучения.

Вопросы учителя-мастера, как правило, кратки, точны и определены. Они не только стимулируют пытливость ума, самостоятельность мысли, но и

развивают творческие способности учащихся, воспитывают у них организованность и дисциплинированность.

Стала очевидной необходимость в большей мере использовать такие типы вопросов, в которых сталкиваются противоречия, которые требуют установления сходства и различия в изучаемых явлениях, установления причинно-следственных связей, нахождения из всей суммы имеющихся знаний только необходимых в данной ситуации, ориентирования на широкое практическое применение знаний.

Небезразлично также, понятен ли для каждого ученика вопрос, думает ли он над ответом, с которым ему предстоит выступить

Важно иметь в виду и то, что учителя-мастера на своих уроках предоставляют учащимся право на ошибку. В свою очередь сами они стремятся, как можно полнее отвечать на вопросы учащихся. Поверхностность ответов отбивает охоту задавать дальнейшие вопросы. В результате могут исчезнуть позитивная мотивация учебы, интерес к данному предмету вообще.

3. Учителю необходимо систематически учить учащихся самостоятельно приобретать знания. Он руководствуется таким правилом: если в данных условиях тема сильна для учащихся, надо организовать ее самостоятельную обработку, если нет, учитель сам обязан излагать материал.

Многие виды самостоятельной работы на уроках учителя применяют в целях подготовки школьников к усвоению новых знаний. Это в первую очередь работы повторительного характера. Среди них--упражнения и задачи на применение ранее усвоенных знаний, выборочное чтение учебника по заданию учителя, графические работы -- составление схем и таблиц, обобщающих ранее усвоенные сведения и факты по определенной программе. Самостоятельная работа учащихся на уроках и практических занятиях может с успехом применяться и в целях эффективного усвоения новых знаний. И в первом и во втором случае широкое внедрение в учебный процесс самостоятельной работы учащихся осуществляется под руководством учителя. Опытные учителя, как правило, считают необходимым научить учащихся работать с книгой, технике конспектирования, организации и методике выполнения творческих работ.

Относительно успешнее приобретают педагогическое мастерство в организации самостоятельной работы учащихся те учителя, которые постоянно наблюдают, изучают и учитывают индивидуальные особенности учащихся.

Для правильной организации процесса усвоения знаний учащимися на уроке педагогу надо умело осуществлять обратную связь. Данные умения учителя приобретаются при наличии наблюдательности и хорошо развитого воображения, обдуманности каждого педагогического шага в общении с учащимися.

Психологи А.А. Бодалев, С.В. Кондратьева выявили, что у педагогов-мастеров представления о возможных типах учеников-отличников, «средняков» и отстающих намного богаче, чем у тех, кто формально

выполняет свои обязанности. Так, лучшие пре-подаватели смогли дифференцировать типы отстающих в учении школьников в соответствии с установленными причинами неуспеваемости: слабость развития познавательной сферы (невнимательность, плохая память, несформированность мыслительных операций, пробелы в знаниях и пр.); недостатки эмоционально-волевой сферы (большая заторможенность, излишняя возбудимость, отсутствие усидчивости и др.); слабо выражены интегральные личностные качества (познавательные интересы, самостоятельность, ответственность и т. п.); одновременное сочетание ряда недостатков.

Характерно, что педагоги-мастера, как правило, владеют особым профессиональным воображением. По утверждению А.А. Бодалева, оно проявляется в умении учителя поставить себя на место класса, войти в роль ученика и решать педагогические задачи в соответствии с этой позицией. О таких учителях школьники обычно говорят: «Они все видят, от них не скроешься». Поэтому важнейшим условием эффективного осуществления обратной связи является умение глубоко проникать в психологию воспитанника.

Может возникнуть вопрос: когда лучше осуществлять обратную связь? Некоторые учителя-практики нередко начинают урок не с актуализации прежних знаний, а с введения нового понятия путем создания проблемной ситуации или выдвижения предположений о способе решения ранее поставленной проблемы. Актуализацию знаний, изученных ранее, они используют в ходе доказательства выдвинутой гипотезы. Педагогически оправданным является также проведение в начале урока контрольной работы на применение знаний, изученных на предшествующем уроке.

Идея актуализации подсказывает учителю, с чего начать урок. Иногда целесообразнее начать урок с устного опроса, иногда - с выполнения упражнений или решения задач. Характерно, что начало урока предопределяет выбор и последующих приемов, и способов преподавания. Все зависит от инициативы и творчества самого учителя.

#### Домашняя самостоятельная работа.

Чтобы домашнее задание выполнялось учащимися, необходима большая подготовительная работа учителя на уроке. Вот почему опытные учителя каждом уроке выделяют как можно больше времени для освоения нового, потому что, чем эффективнее работа во время осмысления знаний, тем меньше времени расходуется на проверку домашнего задания на следующем уроке. Времени на изучение нового материала не хватает потому, что оно уходит на проверку домашнего задания, а проверка домашнего задания требует много времени, так как материал недостаточно хорошо изучен. Поэтому опытные учителя стараются в течение урока планомерно готовить ученика к выполнению домашнего задания. Особое внимание они обращают на ясность, однозначность и понятность при объяснении задания, проверяют, все ли ученики действительно поняли задание и точно знают, что от них хотят.

Вне всякого сомнения, одной из движущих причин, активизирующих выполнение домашних самостоятельных работ, является регулярная проверка их учителем, в противном случае может сформироваться стереотип бесконтрольности домашних заданий. «Задаешь -- проверяй, не проверяешь -- не задавай» -- таким правилом всегда должен руководствоваться учитель.

## **Лекция 12. Культура речи как один из главных компонентов педагогического мастерства**

1. Понятие культуры речи
2. Культура речи в профессиональной деятельности

**Основные понятия: культура, культура речи, речь, педагогическая деятельность и речь.**

1. Вопросы культуры речи в профессиональной сфере стали особенно актуальны в настоящее время. Для деловой речи чрезвычайно важно соответствовать качествам, обуславливающим эффективность делового общения. Одно из них - **грамотность**. Оно подразумевает не только знание правил словоупотребления, грамматической сочетаемости, моделей предложения, но и разграничение сфер использования языка.

**Культура речи** - часть общей культуры человека. По тому, как человек говорит или пишет, можно судить об уровне его духовного развития, его внутренней культуры. Владение человеком культурой речи является не только показателем высокого уровня интеллектуального и духовного развития, но и своеобразным показателем профессиональной пригодности для людей самых различных профессий: дипломатов, юристов, политиков, преподавателей школ и вузов, работников радио и телевидения, журналистов, менеджеров и т. д. Культурой речи важно владеть всем, кто по роду своей деятельности связан с людьми, организует и направляет их работу, учит, воспитывает, ведет деловые переговоры, оказывает людям различные услуги.

Что же подразумевает понятие «культура речи»?

Словосочетание «культура речи» применяется в трех основных значениях: Головин Б. Н. Основы культуры речи. - М., 1988.

1. **Культура речи** - это раздел филологической науки, изучающий речевую жизнь общества в определенную эпоху и устанавливающий на научной основе правила пользования языком как основным средством общения людей, орудием формирования и выражения мыслей. Иными словами, словосочетания «культура речи» в этом значении - это учение о совокупности и системе коммуникативных качеств речи.

2. **Культура речи** - это какие-то ее признаки и свойства, совокупность и системы которых говорят о ее коммуникативном совершенстве.

3. **Культура речи** - это совокупность навыков и знаний человека, обеспечивающих целесообразное и незатрудненное применение языка в целях общения, «владение нормами устного и письменного литературного языка (правилами произношения, ударения, словоупотребления, грамматики,

стилистики), а также умение использовать выразительные средства языка в различных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи».

Первое значение словосочетания «культура речи» определяет предмет изучения определенной отрасли филологии. Второе и третье значение определяют культуру речи как совокупность и систему ее нормативных коммуникативных качеств, знание и овладение которыми является целью изучения этой дисциплины студентами. В этом смысле «культура речи» тождественно понятию «культурная речь», «хорошая речь».

Исследователи выделяют три аспекта культуры речи: **нормативный, коммуникативный и этический**. Первый, важнейший аспект - нормативный. Языковая норма - это центральное понятие культуры речи. Культура речи, прежде всего, предполагает соблюдение норм литературного языка, которые воспринимаются его носителями, говорящими или пишущими, в качестве «идеала», образца. Норма является главным регулятором речевого поведения людей. Однако это необходимый, но недостаточный регулятор, потому что одного соблюдения предписаний нормы не хватает для того, чтобы устная или письменная речь оказалась вполне хорошей, т. е. удовлетворяла все потребности коммуникации. Можно привести большое количество самых разнообразных по содержанию текстов, безупречных с точки зрения литературных норм, но не достигающих цели. Обеспечивается это тем, что норма регулирует в большей мере чисто структурную, знаковую, языковую сторону речи, не затрагивая важнейших отношений речи к действительности, обществу, сознанию, поведению людей. Поэтому вторым важным качеством культуры речи является **коммуникативная целесообразность** - это умение находить, в языковой системе для выражения конкретного содержания в каждой реальной ситуации речевого общения адекватную языковую форму. Выбор необходимых для данной цели и в данной ситуации языковых средств - основа коммуникативного аспекта речи.

С коммуникативной целесообразностью тесно связан и третий - **этический аспект культуры речи**. Коммуникативная целесообразность как критерий культуры речи касается как формы выражения мысли, так и ее содержания. Этический аспект культуры речи предписывает знание и применение правил языкового поведения в конкретных ситуациях таким образом, чтобы не унизить достоинства участников общения. Этические нормы общения предусматривают соблюдение речевого этикета. Речевой этикет представляет собой систему средств и способов выражения отношения общающихся друг к другу. Речевой этикет включает речевые формулы приветствия, просьбы, вопросы, благодарности, поздравления, обращения на «ты» и «вы», выбор полного или сокращенного имени, формулы обращения и т. д. Этический компонент культуры речи накладывает строгий запрет на сквернословие в процессе общения и другие формы оскорбляющие достоинство участников общения или окружающих людей. Все вышеизложенное позволяет принять предложенное Е. Н. Ширяевым определение культуры речи: «Культура речи -- это такой выбор и

организация языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач». Ширяев Е. Н. Культура речи как лингвистическая дисциплина // Русский язык и современность: Проблемы и перспективы развития русистики. - М., 1991. Ч. 1. С. 27

2. Профессиональное общение представляет собой речевое взаимодействие специалиста с другими специалистами и клиентами организации в ходе осуществления профессиональной деятельности.

Культура профессиональной деятельности во многом определяет ее эффективность, а также репутацию организации в целом и отдельного специалиста.

Культура общения составляет важную часть профессиональной культуры, а для таких профессий как, например, преподаватель, журналист, менеджер, юрист, - ведущую часть, поскольку для этих профессий, речь является основным орудием труда.

Профессиональная культура включает владение специальными умениями и навыками профессиональной деятельности, культуру поведения, эмоциональную культуру, общую культуру речи и культуру профессионального общения. Кузин Ф.А. Культура делового общения. - М., 1997. С. 114 Специальные навыки приобретаются в процессе профессиональной подготовки. Культура поведения формируется личностью в соответствии с этическими нормами общества. Эмоциональная культура включает умение регулировать свое психическое состояние, понимать эмоциональное состояние собеседника, управлять своими эмоциями, снимать волнение, преодолевать нерешительность, устанавливать эмоциональный контакт.

Общая культура речи предусматривает нормы речевого поведения и требования к речи в любых ситуациях общения, культура профессионального общения характеризуется рядом дополнительных по отношению к общей речевой культуре требований.

В профессиональной культуре общения становится особенно высокой роль социально-психологических характеристик речи, таких как соответствие речи эмоциональному состоянию собеседника, деловая направленность речи, соответствие речи социальным ролям. Речь является средством приобретения, осуществления, развития и передачи профессиональных навыков.

#### **Культура профессиональной речи включает:**

- владение терминологией данной специальности;**
- умение строить выступление на профессиональную тему;**
- умение организовать профессиональный диалог и управлять им;**
- умение общаться с неспециалистами по вопросам профессиональной деятельности.**

Знание терминологии, умение устанавливать связи между известными ранее и новыми терминами, умение использовать научные понятия и

термины в практическом анализе производственных ситуаций, знание особенностей стиля профессиональной речи составляют лингвистическую компетенцию в профессиональном общении.

Оценочное отношение к высказыванию, осознание целевой установки общения, учет ситуации общения, его места, отношений с собеседником, прогнозирование воздействия высказывания на собеседника, умение создать благоприятную для общения атмосферу, умение поддерживать контакты с людьми разного психологического типа и уровня образования включаются в коммуникативную компетенцию специалиста. В коммуникативную компетенцию входит как само умение общаться, обмениваться информацией, так и умение налаживать целесообразные отношения с участниками производственного процесса, организовать совместную творческую деятельность.

Умение контролировать эмоции, направлять диалог в соответствии с потребностями профессиональной деятельности, соблюдение этических норм и требований этикета составляют поведенческую компетенцию. Коммуникативное поведение подразумевает такую организацию речи и соответствующего ей речевого поведения, которые влияют на создание и поддержание эмоционально-психологической атмосферы общения с коллегами и клиентами, на характер взаимоотношений участников производственного процесса, на стиль их работы. Для успеха в профессиональной деятельности современному специалисту необходимо в совершенстве владеть навыками культуры речи, обладать лингвистической, коммуникативной и поведенческой компетенцией в профессиональном общении. Власова Л.В., Сементовская В.К. Деловое общение. - М., 2000. С. 236

Для этого необходимы следующие качества:

- знание норм литературного языка и устойчивые навыки их применения в речи;
- умение следить за точностью, логичностью и выразительностью речи;
- владение профессиональной терминологией, знание соответствий между терминами и понятиями;
- владение стилем профессиональной речи;
- умение определять цель и понимать ситуацию общения;
- умение учитывать социальные и индивидуальные черты личности собеседника;
- навыки прогнозирования развития диалога, реакций собеседника;
- умение создавать и поддерживать благожелательную атмосферу общения;
- высокая степень контроля эмоционального состояния и выражения эмоций;
- умение направлять диалог в соответствии с целями профессиональной деятельности;
- знание этикета и четкость выполнения его правил.

Высокий уровень речевой культуры - неотъемлемая черта культурного человека. Совершенствовать свою речь - задача каждого из нас. Для этого нужно следить за своей речью, чтобы не допускать ошибок в произношении,

в употреблении форм слов, в построении предложения. Нужно постоянно обогащать свой словарь, учиться чувствовать своего собеседника, уметь отбирать наиболее подходящие для каждого случая слова и конструкции.

Проблема «Язык и общество» широка и многопланова. Прежде всего язык социален по своей сущности. Основная его функция - быть средством, орудием общения людей. На базе этой функции и в связи с нею осуществляются языком и другие функции - воздействия, сообщения, формирования и выражения мысли. Эти функции также социальны

Можно сказать, что общество имеет такой язык, какой обществом создан, и использует язык так, как умеет и может. Влияние языка на общество усиливается вместе с развитием самого общества - это влияние возрастает по мере развития производства, техники, науки, культуры и государства. Язык участвует в организации труда, в управлении общественным производством, деятельностью учреждения, в осуществлении процесса образования и воспитания членов общества, в развитии литературы и науки. Общество влияет на язык, но и язык, в свою очередь, влияет на общество, участвуя в различных областях жизни и деятельности людей. Владение искусством общения необходимо для каждого человека независимо от того, каким видом деятельности он занимается или будет заниматься, так как от уровня и качества его общения зависят успехи в личной, производственной и общественной сферах жизни.

Вопросы.

1. Что такое культура речи?
2. Как связаны между собой культура речи и грамотность?
3. Что такое коммуникативная целесообразность?
4. Что необходимо современному педагогу для развития своей речи?

## Лекция 13. Язык и речь.

1. Язык и речь.
2. Культура языка и культура речи.
3. Речевая деятельность. Ее формы.

**Основные понятия:** язык и речь, культура речи, речевая деятельность, чтение, слушание, письмо и говорение.

1. **Язык** – это система материальных единиц, служащих общению людей и отражаемых в сознании коллектива в отвлечении от конкретных мыслей, чувств и желаний.

**Язык** – стихийно возникшая в человеческом обществе и развивающаяся система членораздельных звуковых знаков, служащая для цели коммуникаций и способная выразить всю совокупность значений и представлений человека о мире.

**Речь** - последовательность знаков языка, построенная по его законам, из его материала и в соответствии с требованиями выражаемого конкретного содержания (мысли, чувств, настроений, воли и желаний).

Язык имеет два значения. Первое значение – это система фонетических, лексических, грамматических средств, являющаяся орудием выражения мыслей, чувств и служащая важным средством общения людей. Будучи неразрывно связанным в своем возникновении и развитии с определенным человеческим коллективом язык представляет собой явление социальное. Язык образует органическое единство с мышлением, так как одно без другого не существует.

Второе значение языка – это разновидность речи, характеризующееся теми или иными стилистическими признаками.

Различаются две формы существования языка, соответствующее противопоставлению в понятии «язык» и «речь». Язык существует, поскольку он функционирует, а функционирует он в речи, в высказываниях.

2. **Язык** – это система знаков и способов их соединения, которая служит орудием выражения мыслей, чувств и волеизъявлений людей и является важнейшим средством человеческого общения. Как любая знаковая система, язык имеет две обязательные составляющие: набор знаков и правила пользования данными знаками, т. е. грамматику (если нам предложат изучить словарь французского языка, мы не сможем общаться, даже выучив весь тезаурус – необходимо знать правила соединения слов в предложения).

Наряду с естественными языками, возникшими в процессе человеческого общения, существуют *искусственные знаковые системы* – знаки дорожного движения, математические, музыкальные знаки и др., которые могут передавать лишь ограниченные по своему содержанию типы сообщений, связанные с той предметной областью, для которой они созданы. *Естественный человеческий язык* способен передавать сообщения любых, ничем не ограниченных типов содержания. Это свойство человеческого языка можно назвать его универсальностью.

Язык выполняет три основные функции – это средство общения (коммуникативная функция), сообщения (информативная) и воздействия (прагматическая). Кроме того, язык – это не только важнейшее средство общения между людьми, но и средство познания, которое позволяет людям накапливать знания, передавая их от человека к человеку и от каждого поколения людей следующим поколениям. Совокупность достижений человеческого общества в производственной, общественной и духовной деятельности называется культурой. Поэтому можно сказать, что язык является средством развития культуры и средством усвоения культуры каждым из членов общества.

Если **язык** – это система принятых в данном обществе единиц, служащих для передачи информации и межличностной коммуникации, т. е. своеобразный *код*, используемый для общения, то **речь** – *реализация данной системы*. С одной стороны, реализацией языковой системы является *речевая деятельность*, процесс создания и восприятия речевого сообщения (изучение речи как деятельности является предметом особой науки – психолингвистики). С другой стороны, под речью понимают *продукт реализации* системы языка, который в лингвистике обозначается термином *текст* (уточним, что текстом называют не только письменное произведение: в данном случае, вслед за М. М. Бахтиным, будем понимать под текстом любое *высказывание* – письменное или устное – не зависимо от объема речевого произведения).

Русский язык создавался веками, он закреплен письменно в произведениях лучших мастеров слова, в словарях и грамматиках и поэтому будет существовать вечно. Языку безразлично, кто и как на нем говорит. Наш родной язык уже состоялся, на нем написаны сотни миллионов книг, и мы никак его не испортим, даже если очень захотим. Испортим мы лишь ... свою речь.

*Культура речи* представляет собой такой выбор и такую организацию языковых средств, которые в ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных *коммуникативных* задач. Культура речи – это пристрастный взгляд на язык, традиционный взгляд на

«хорошее и плохое» в общении. Рассмотрим понятие культуры речи в трех аспектах.

1) Культура речи – это владение нормами устного и письменного литературного языка и умение правильно, точно, выразительно передавать свои мысли средствами языка.

2) Культура речи как наука – это раздел филологии, который изучает речь общества в определенную эпоху в зависимости от социальных, психологических, этических обстоятельств общения; на научной основе устанавливает правила пользования языком как основным средством общения, орудием формирования и выражения мысли. Предмет культуры речи – язык, погруженный в социум.

3) Культура речи – это характеристика, которая отражает совокупность знаний и навыков отдельного человека и степень владения языком; это критерий оценки общей культуры человека.

Жизнь требует, чтобы мы говорили правильно, доступно, выразительно. Владение родным языком, умение общаться, вести гармоничный диалог – важные составляющие профессиональных умений в различных сферах деятельности. В какой бы области ни работал специалист с высшим образованием, он должен быть интеллигентным человеком, свободно ориентирующимся в быстро меняющемся информационном пространстве. Культура речи – это не только непременная составляющая хорошо профессионально подготовленных деловых людей, но и показатель культуры мышления, а также общей культуры. Известный лингвист Т. Г. Винокур очень точно определила речевое поведение как «визитную карточку человека в обществе», поэтому важной и актуальной задачей студента, получающего высшее образование, является овладение в полной мере богатствами и нормами родного языка.

В последние годы все чаще ставится вопрос об экологии языка, непосредственно связанной с сознанием человека. «Загрязнение языковой среды», которое происходит при активном участии средств массовой информации, не может не оказывать пагубного воздействия на речевую культуру носителя языка. Здесь уместно вспомнить слова С. М. Волконского, который еще в 20–е годы XX века писал: «Чувство языка (если можно так выразиться, чувство чистоты языка) есть очень тонкое чувство, его трудно развить и очень легко потерять. Достаточно самого малого сдвига в сторону неряшливости и неправильности, чтобы уже эта неряшливость превратилась в привычку, и, как дурная привычка, в качестве таковой она будет процветать. Ведь это в природе вещей, что хорошие привычки требуют упражнения, а дурные сами развиваются» (*Волконский С. М. О русском языке // Русская речь. 1992. № 2*). В то же время тысячи школьников и студентов

задают себе вопрос: почему мне обязательно нужно правильно говорить и писать по-русски? Я понимаю, меня понимают – что же еще?.. Если бы мы истово оберегали язык со времен Юрия Долгорукого, то и сейчас бы говорили на древнерусском. Если бы А. С. Пушкин трепетно относился к языку Антиоха Кантемира и М. В. Ломоносова, то мы бы и сейчас употребляли слова «зело, поелику, вельми». Язык развивается, и искусственно его не удержишь. Но значит ли это, что мы можем говорить как угодно, тем самым развивая язык? Значит ли это, что наши непонимание грамматики и нарушение ее норм обогащают нашу речь? Для того, чтобы ответить на эти вопросы, необходимо осознать, как соотносятся понятия **язык и речь**.

3. Речевая деятельность выражается в следующих формах: чтение, говорение, слушание и письмо.

*Чтение* – смысловое восприятие письменного текста, результатом которого становится понимание. Понимание письменного текста включает те же уровни (см. процесс слушания). Подчеркнем, что чтение – это такой же активный творческий процесс, предполагающий создание параллельного собственного текста адресатом речи, как и процесс создания исходного текста его автором.

По степени глубины восприятия можно выделить следующие *виды чтения*: а) просмотровое; б) ознакомительное, подвидами которого являются поисковое (выборочное) и реферативное чтение (со сжатием информации); в) критическое, изучающее чтение – если требуется полное и точное понимание содержащейся в тексте информации и адекватное ее воспроизведение в тех или иных целях. В процессе чтения целевая установка может меняться: начав с намерения просмотреть, можно увлечься и перейти к критическому чтению.

*Слушание* – смысловое восприятие устного высказывания. Это отнюдь не пассивный процесс, наоборот, современные исследователи утверждают, что это активный мыслительный процесс, направленный на смысловую переработку речевых сообщений. В момент восприятия речи реципиент не усваивает текст наподобие робота, механически записывающего информацию или принимающего команду, он создает собственный оригинальный текст, содержание которого зависит от интеллектуального и эмоционального опыта личности. В любом случае этот текст *не тождествен* тому, который был отправлен адресантом, это *другой текст*: каждая личность неповторима.

*Письмо* – процесс создания текста с последующей графической его фиксацией. Продуктом данного вида деятельности является записанный текст. Коммуникативное написание осуществляется в том случае, если появляется необходимость передать определенное сообщение адресату,

удаленному от адресанта (автора) в пространстве или времени. В условиях письменной формы общения отсутствует непосредственный реципиент (тот, кто воспринимает речевую деятельность) и промежуточная обратная связь невозможна. Пишущий не видит реакцию читающего на каждую фразу, а может лишь предугадать эту реакцию. Написание может быть полным или сокращенным. По степени готовности различаются черновик и чистовик. Работа с черновиком важна с точки зрения обработки мысли и ее шлифовки.

*Говорение* – процесс формирования и формулирования мысли в момент произнесения высказывания. Продуктом говорения является устный спонтанный текст. Главным инструментом говорения является голос. При говорении осуществляется не только отбор нужных слов, но и нужных конструкций (поэтому заучивание наизусть текстов как на иностранном, так и на родном языке – в детстве – необходимо, так как в наше сознание закладываются готовые конструкции, которые мы используем впоследствии подсознательно). Хороший отбор возможен только лишь при наличии достаточного запаса слов и конструкций, которые хранятся в *долговременной* памяти. Трудности самостоятельной речи детей и подростков обуславливаются неразработанностью другого вида памяти – *оперативной*, которая работает всего несколько секунд: за это время необходимо отобрать нужную синтаксическую схему и включить в нее отобранные из долговременной памяти слова. Для говорения также важна адекватная интонация – та, которая соответствует смыслу высказывания.

Речевая деятельность имеет несколько разных видов. Представим себе хорошо знакомую всем ситуацию: преподаватель читает лекцию, а студенты слушают и конспектируют. Здесь можно увидеть сразу три разных вида речевой деятельности.

Во-первых, преподаватель использует язык, чтобы высказать то, что он считает необходимым сообщить студентам. Такой вид речевой деятельности называется **говорением**.

Во-вторых, студенты, зная тот язык, на котором говорит преподаватель, воспринимают содержание его звучащей речи. Этот вид речевой деятельности называется **слушанием**.

В-третьих, с помощью графических знаков студенты фиксируют в своих тетрадях основное содержание лекции. Такой вид речевой деятельности называется **письмом**. Язык – это важнейшее средство человеческого общения. В тот момент, когда какой-нибудь человек использует язык для общения с другими людьми, можно сказать, что он занят **речевой деятельностью**. Речь есть реализация языка, который обнаруживает себя только в речи.

Иными словами, **речь** – это деятельность человека, использующего язык в целях общения, выражения эмоций, оформления мысли, познания окружающего мира, для планирования своих действий и пр. Под речью понимают как сам **процесс (речевая деятельность)**, так и его **результат (речевые тексты, устные или письменные)**.

Вопросы.

1. В чем разница между речью и языком?
2. Что такое речевая деятельность?
3. В каких формах выражается речевая деятельность?
4. охарактеризуйте следующие понятия: письмо, говорение, чтение и слушание.

#### Лекция 14. Функциональные стили речи.

1. Стили речи.
2. Научный стиль.
3. Официально-деловой стиль.
4. Публицистический стиль.
5. Художественный стиль.
6. Разговорный стиль.

**Основные понятия: стиль, научный стиль, официально-деловой, публицистический, художественный, разговорный стили.**

1. Слово **стиль** происходит от греческого *стилос* - палочка. В древности и в средние века писали стержнем из металла, кости, дерева. Один конец стержня был заострённым, им писали (на сырых глиняных плитках, на вощеных дощечках, на берёсте); другой — в виде лопаточки, им, повернув стержень — «стиль», «стирали» неудачно написанное. Чем чаще поворачивали стиль, чем чаще стирали неудачно написанное, т. е. чем требовательнее был автор к своему сочинению, тем лучше, совершеннее оно получалось. Отсюда — выражение «Часто перевёртывай стиль» (Горации), т. е. исправляй, «отделявай сочинение»(Н.Кошанский). Происхождение слова стиль проясняет суть стилистики. А именно: стилистика всегда связана с проблемой выбора. Одну и ту же мысль можно выразить и так, и по-другому, и по третьему... А как лучше? Поискам лучшего, оптимального варианта выражения мыслей (в данных конкретных условиях) и учит стилистика — наука

о

стилях.

Язык как явление социальное выполняет различные функции, связанные с той или иной сферой человеческой деятельности. Важнейшие общественные функции языка следующие: 1)общение, 2)сообщение и 3) воздействие. Для реализации этих функций исторически сложились и оформились отдельные разновидности языка, характеризующиеся наличием в каждой из них особых

лексико-фразеологических, частично и синтаксических, средств, используемых исключительно или преимущественно в данной разновидности языка. Эти разновидности называются функциональными стилями. В соответствии с названными выше функциями языка выделяются следующие стили: разговорный (функция общения), научный и официально-деловой (функция сообщения), публицистический и литературно-художественный (функция воздействия). Функциональные стили могут быть разбиты на две группы, связанные с особыми типами речи.

2. Научный стиль. Первую группу, в которую входят стили научный, публицистический и официально-деловой (о литературно-художественном стиле в дальнейшем будет сказано особо), характеризует монологическая речь; для второй группы, образуемой разнообразными видами разговорного стиля, типичной формой является диалогическая речь. Первая группа — это книжные стили, вторая — стиль разговорный. Научный стиль как—было—уже—сказано, принадлежит к числу книжных стилей литературного языка, которым присущ ряд общих условий функционирования и языковых особенностей: предварительное обдумывание высказывания, монологический его характер, строгий отбор языковых средств, тяготение к нормированной речи. В России научный язык и стиль начал складываться в первые десятилетия XVIII в., когда авторы научных книг и переводчики стали создавать русскую научную терминологию. Во второй половине этого века благодаря работам М. В. Ломоносова и его учеников формирование научного стиля сделало шаг вперед, но окончательно он сложился во второй половине XIX в. вместе с научной деятельностью крупнейших ученых этого времени. Научный стиль имеет ряд общих черт, проявляющихся независимо от характера самих наук (естественных, точных, гуманитарных) и различий между жанрами высказывания (монография, научная статья, доклад, учебник и т. д.), что дает возможность говорить о специфике стиля в целом. Стиль научных работ определяется, в конечном счете, их содержанием и целями научного сообщения — по возможности точно и полно объяснить факты окружающей нас действительности, показать причинно-следственные связи между явлениями, выявить закономерности исторического развития и т. д. Научный стиль характеризуется логической последовательностью изложения, упорядоченной системой связей между частями высказывания, стремлением авторов к точности, сжатости, однозначности выражения при сохранении насыщенности содержания. Характерной чертой стиля научных работ является их насыщенность терминами, в частности интернациональными. Не следует, однако, переоценивать степень этой насыщенности: в среднем терминологическая лексика обычно составляет 15—25 процентов общей лексики, использованной в работе. Большую роль в стиле научных работ играет использование в них абстрактной лексики, фактор, развитие, творчество, самосознание, осмысление, движение, выражение, длительность, интенсивность, течение и др. Слова употреблены в прямом (номинативном) значении. Научный стиль имеет свою фразеологию, куда можно отнести составные термины (грудная жаба, солнечное сплетение,

щитовидная железа, прямой угол, точка пересечения, наклонная плоскость точка) В научных работах часто встречается употребление формы единственного числа имен существительных в значении множественного. Например: Волк — хищное животное из рода собак (называется целый класс предметов с указанием их характерных признаков) В научно-технической литературе вещественные и отвлеченные существительные нередко употребляются в форме множественного числа. Например: смазочные масла, высококачественные стали, Широко используются в научных работах имена прилагательные, уточняющие содержание понятия указанием на различные его признаки и тем самым выполняющие терминологическую функцию. Например, А. Е. Ферсман в книге «Занимательная минералогия» называет большое количество разновидностей зеленого цвета, в которые окрашены камни: бирюзово-зеленый, бутыльно-зеленый, золотисто-зеленый, изумрудно-зеленый, оливково-зеленый, травяно-зеленый, яблочко-зеленый; также бледно-зеленый, голубовато-зеленый, грязно-зеленый, густо-зеленый, серовато-зеленый, синевато-зеленый, ярко-зеленый и мн. др. Из синтаксических особенностей научного стиля следует отметить тенденцию к сложным построениям. Вполне естественно, что в научной литературе находят себе место разные типы сложных предложений, представляющих собой емкую форму для выражения сложных мыслей. Например, в исследовании по вопросам эстетики читаем: «Особое и неповторимое своеобразие музыки среди других видов искусства определяется тем, что, стремясь, как и каждый вид искусства, к наиболее широкому и всестороннему охвату действительности и ее эстетической оценке, она осуществляет это, непосредственно обращаясь к духовной содержательности мира человеческих переживаний, которые она с необычайной силой активизирует в своем слушателе» В сложных предложениях, используемых в научных текстах, часто встречаются составные подчинительные союзы, характерные для книжной речи вообще: благодаря тому что; вследствие того что; ввиду того что; в связи с тем что; в силу того что; несмотря на то что; в то время как; между тем как; тогда, как и др., позволяющие более точно, чем простые причинные, уступительные, временные союзы, выявить отношения между частями сложного предложения. Для связи частей текста, в частности абзацев, имеющих тесную логическую связь друг с другом и четкое построение, используются слова и сочетания, указывающие на эту связь: поэтому, при этом, сначала, затем, в заключение, таким образом, итак, следовательно и др. Средствами связи частей текста служат также вводные слова и сочетания во-первых, во-вторых, наконец, с одной стороны, с другой стороны и т. д., указывающие на последовательность изложения.

3. Официально-деловой стиль Среди книжных стилей языка официально-деловой стиль выделяется своей относительной устойчивостью и замкнутостью. С течением времени он, естественно, подвергается некоторым изменениям, вызванным характером самого содержания, но многие его черты, исторически сложившиеся жанры, специфическая лексика, фразеология, синтаксические обороты придают ему в целом консервативный

характер.

Характерной чертой официально-делового стиля является наличие в нем многочисленных речевых стандартов — клише. Если в других стилях шаблонизированные обороты нередко выступают как стилистический недостаток, то в официально-деловом стиле в большинстве случаев они воспринимаются как вполне естественная его принадлежность. Многие виды деловых документов имеют общепринятые формы изложения и расположения материала, а это, несомненно, облегчает и упрощает пользование ими. Не случайно в тех или иных случаях деловой практики используются готовые бланки, которые нужно только заполнять. Даже конверты принято надписывать в определенном порядке (различном в разных странах, но твердо установленном в каждой из них), и это имеет свое преимущество и для пишущих, и для почтовых работников. Поэтому все те речевые клише, которые упрощают и ускоряют деловую коммуникацию, вполне в ней уместны.

Официально-деловой стиль — это стиль документов: международных договоров, государственных актов, юридических законов, постановлений, уставов, инструкций, служебной переписки, деловых бумаг и т. д. Несмотря на различия в содержании и разнообразие жанров, официально-деловой стиль в целом характеризуется рядом общих черт. К ним относятся:

- 1) сжатость, компактность изложения, экономное использование языковых средств;
- 2) стандартное расположение материала, нередкая обязательность формы (удостоверение личности, различного рода дипломы, свидетельства о рождении и браке, денежные документы и т. д.), употребление присущих этому стилю клише;
- 3) широкое использование терминологии, номенклатурных наименований (юридических, дипломатических, военных, административных и др.), наличие особого запаса лексики и фразеологии (официальной, канцелярской), включение в текст сложносокращенных слов, аббревиатур;
- 4) частое употребление отглагольных существительных, отыменных предлогов (на основании, в отношении, в соответствии с, в деле, в силу, в целях, за счет, по линии и др.), сложных союзов (вследствие того что, ввиду того что, в связи с тем что, в силу того что и др.), а также различных устойчивых словосочетаний, служащих для связи частей сложного предложения (на случай, если ...; на том основании, что ...; по той причине, что ...; с тем условием, что ...; таким образом, что ...; то обстоятельство, что ...; тот факт, что ... и т. п.);
- 5) повествовательный характер изложения, использование номинативных предложений с перечислением;
- 6) прямой порядок слов в предложении как преобладающий принцип его конструирования;
- 7) тенденция к употреблению сложных предложений, отражающих логическое подчинение одних фактов другим;

- 8) почти полное отсутствие эмоционально-экспрессивных речевых средств;
- 9) слабая индивидуализация стиля.

Неоднородность тематики и разнообразие жанров позволяют выделить в рассматриваемом стиле две разновидности: официально-документальный стиль и обиходно-деловой стиль. В свою очередь, в первом можно выделить язык законодательных документов, связанных с деятельностью государственных органов, и язык дипломатических актов, связанных с международными отношениями. В обиходно-деловом стиле различаются по содержанию, жанрам и по характеру используемых языковых средств служебная переписка между учреждениями и организациями, с одной стороны, и частные деловые бумаги — с другой. Язык законодательных документов включает в себя лексику и фразеологию государственного права, гражданского права, уголовного права, кодекса законов о труде, кодекса законов о браке и семье и т. д. К ней примыкает лексика и фразеология, связанная с работой административных органов, служебной деятельностью граждан и т. д.

В другой разновидности официально-делового стиля — обиходно-деловом стиле, как было уже сказано, находят свое отражение служебная переписка (деловое письмо, коммерческая корреспонденция), официальные деловые бумаги (справка, удостоверение, акт, протокол), частные деловые бумаги (заявление, доверенность, расписка, автобиография, счет и др.). Все они характеризуются известной стандартизацией, облегчающей их составление и использование и рассчитанной на экономию языковых средств, на устранение неоправданной информационной избыточности

Приводим образцы некоторых деловых бумаг. *Заявление Прошу Вас предоставить мне недельный отпуск для поездки домой по семейным обстоятельствам.*

*Прилагаю письмо с сообщением о болезни моей матери. 30 ноября 2010 года.*  
(подпись)

4. Публицистический стиль. В публицистическом стиле реализуется функция воздействия агитации и пропаганды, с которой совмещается функция чисто информативная (сообщение новостей). В публицистических произведениях затрагиваются вопросы весьма широкой тематики — любые актуальные вопросы современности, представляющие интерес для общества: политические, экономические, моральные, философские, вопросы культуры, воспитания, повседневного быта. Публицистический стиль находит применение в общественно-политической литературе, периодической печати (газетах, журналах), политических выступлениях, речах на собраниях и т. д. В рамках публицистического стиля широкое распространение получила его газетно-журнальная разновидность. К основным чертам языка газеты относятся:

- 1) экономия языковых средств, лаконичность изложения при информативной насыщенности;

- 2) отбор языковых средств с установкой на их доходчивость (газета — наиболее распространенный вид массовой информации);

3) наличие общественно-политической лексики и фразеологии, переосмысление лексики других стилей (в частности, терминологической лексики) для целей публицистики;

4) использование характерных для данного стиля речевых стереотипов, клише;

5) жанровое разнообразие и связанное с этим разнообразие стилистического использования языковых средств: многозначности слова, ресурсов словообразования (авторские неологизмы), эмоционально-экспрессивной лексики;

6) совмещение черт публицистического стиля с чертами других стилей (научного, официально-делового, литературно-художественного, разговорного), обусловленное разнообразием тематики и жанров;

7) использование изобразительно-выразительных средств языка, в частности средств стилистического синтаксиса (риторические вопросы и восклицания, параллелизм построения, повторы, инверсия и т. д.

Значительную часть лексики газетного стиля составляют общелитературные слова и различные термины (науки, военного дела, искусства, спорта): и те и другие в соответствующем контексте могут переосмысливаться и приобретать публицистическую окраску. Например: арена политической борьбы, армия безработных, борьба против колониализма, военные круги, газетные магнаты, дело мира, Многие публицистические жанры (очерк, фельетон, памфлет, полемическая статья) характеризуются свободным использованием" всех ресурсов национального языка, включая его изобразительно-выразительные средства (эпитеты, метафоры, сравнения, различные стилистические фигуры). Нередко произведения публицистики отличаются большой эмоционально-экспрессивной насыщенностью, проникнуты пафосом высоких гражданских чувств, и сила их воздействия органически связана с яркостью и образностью языка.

5. Особенность языка художественной литературы составляют: 1) единство коммуникативной и эстетической функций, 2) многостильность, 3) широкое использование изобразительно-выразительных средств, 4) проявление творческой индивидуальности автора. К этому добавим, что язык художественной литературы оказывает большое влияние на развитие литературного языка.

Не все указанные черты являются специфической принадлежностью художественного стиля. Как было уже сказано выше, только эстетическая функция полностью относится к нему. Что касается других черт, то они в большей или меньшей степени встречаются и в других стилях. Так, изобразительно-выразительные средства языка находим во многих жанрах публицистического стиля или в научно-популярной литературе. Индивидуальный слог автора встречаем и в языке науки, и в языке общественно-политических работ. Литературный язык — это не только язык художественной литературы, но и язык науки, язык периодической печати, язык государственных учреждений, язык школы и т. д., на его развитие

оказывает сильное влияние разговорная речь. Будучи только частью общелитературного языка, язык художественной литературы вместе с тем выходит за его пределы: для создания «местного колорита», речевой характеристики действующих лиц, а также в качестве средства выразительности в художественной литературе используются диалектные слова, социальную среду характеризуют употребленные в тексте слова жаргонные, профессиональные, просторечные и т. д. Со стилистической целью используются также архаизмы — слова, выпавшие из актива языка, замененные современными синонимами. Их основное назначение в художественной литературе — создать исторический колорит эпохи. Они потребляются и для других целей — придают речи оттенок торжественности, патетичности, служат средством создания иронии, сатиры, пародии, окрашивают высказывание в шуточные тона, но в этих функциях архаизмы находят применение не только в художественной литературе: они встречаются также в публицистических статьях, газетных фельетонах, в эпистолярном жанре и т. д.

Нередко художественный стиль противопоставляют научному. В основе этого противопоставления лежат разные типы мышления — научного (при помощи понятий) и художественного (при помощи образов). Разные формы познания и отражения действительности находят свое выражение в использовании различных языковых средств.

б. Разговорный стиль противопоставлен книжным стилям в целом. Ему одному присуща функция общения, он образует систему, имеющую свои особенности на всех ярусах языковой структуры: в фонетике (точнее, в произношении и интонации), лексике, фразеологии, словообразовании, морфологии, синтаксисе. Термин «разговорный стиль» понимается двояко. С одной стороны, он употребляется для обозначения степени литературности речи и включается в ряд: высокий (книжный) стиль — средний (нейтральный) стиль — сниженный (разговорный) стиль. Такое подразделение удобно для описания лексики и применяется в виде соответствующих помет в словарях (слова нейтрального стиля даются без пометы). С другой стороны, этим же термином обозначается одна из функциональных разновидностей литературного языка. Для избежания неудобства, связанного с двусмысленностью термина, во втором значении часто используется термин «разговорная речь». Разговорная речь противопоставляется книжной речи в целом, а не отдельным ее разновидностям, поэтому если употреблять термин «разговорный стиль», то нужно иметь в виду, что он наполняется иным содержанием, чем термины, называющие традиционно выделяемые функциональные стили (научный, официально-деловой, публицистический). Разговорная речь представляет собой особую стилистически однородную, обособленную функциональную систему. Она характеризуется особыми условиями функционирования, к которым относятся отсутствие предварительного обдумывания высказывания и связанное с этим отсутствие предварительного отбора языкового материала, непосредственность речевого общения между его участниками,

непринужденность речевого акта, связанная с отсутствием официальности в отношениях между ними и в самом характере высказывания. Большую роль играет контекст ситуации (обстановка речевого общения) и использование внеязыковых средств (мимика, жесты, реакция собеседника). К чисто языковым особенностям разговорной речи относятся использование нелексических средств (интонация — фразовое и эмфатическое (эмоционально-выразительное) ударение, паузы, темп речи, ритм и т. д.), широкое употребление обиходно-бытовой лексики и фразеологии, лексики эмоционально-экспрессивной (включая частицы, междометия), разных разрядов вводных слов, своеобразие синтаксиса (эллиптические и неполные предложения различного типа, слова-обращения, слова-предложения, повторы слов, разрыв предложений вставными конструкциями, ослабление и нарушение форм синтаксической связи между частями высказывания, присоединительные конструкции, преобладание диалога и т. д.). Разговорной речи свойственна экспрессивность не только в лексическом плане, но и в плане синтаксическом. Как указывается в одном исследовании, отрицательный ответ на вопрос «Успеем?» чаще всего оформляется такими вариантами: «Где там успеем!», «Куда там успеем!», «Какое там успеем!», «Хорошенькое дело — успеем!», «Так тебе и успеем!», «Прямо — успели!», «Уж и успели!» и т. п., и весьма редко слышится ответ: «Нет, мы не успеем». Разговорная речь помимо своей прямой функции средства общения выполняет и другие функции: в художественной литературе она используется для создания словесного портрета, для реалистического изображения быта той или иной социальной среды, в авторском повествовании служит средством стилизации, при столкновении с элементами книжной речи может создавать комический эффект. Остановимся подробнее на отдельных сторонах разговорной речи.

#### Произношение

В различных классификациях стилей произношения фигурирует и разговорный стиль. Особенностью его является, во-первых, то, что он, подобно высокому (книжному) стилю произношения, экспрессивно окрашен, в отличие от нейтрального стиля. Эта окраска разговорного стиля объясняется тем, что он связан с соответствующим лексическим пластом (разговорной лексикой): разговорные слова обычно произносятся по нормам разговорного стиля произношения. Во-вторых, разговорный произносительный стиль.

#### Лексика

Разговорная лексика входит в состав лексики устной речи, употребляется она в непринужденной беседе и характеризуется различными оттенками экспрессивной окраски. Разговорные слова принадлежат к разным частям речи.

#### Фразеология

Значительную часть фразеологического фонда русского языка составляет разговорная фразеология. Она, подобно разговорной лексике, стилистически весьма выразительна и содержит в себе разнообразные экспрессивно-

оценочные оттенки (иронический, пренебрежительный, шуточный и т. д.). Ее характеризует также структурное разнообразие (различное сочетание именных и глагольных компонентов). Примерами разговорной фразеологии могут служить сочетания: ад кромешный, без году неделя, ветер в голове, глядеть в оба, дело в шляпе,

#### Словообразование

Для многих слов разговорной речи характерно их образование при помощи определенных аффиксов (в большинстве случаев — суффиксов, реже — приставок)

#### Синтаксис

Большим своеобразием отличается разговорный синтаксис. Указанные выше условия реализации разговорной речи (неподготовленность высказывания, непринужденность речевого общения, влияние обстановки) с особой силой сказываются на ее синтаксическом строе. В зависимости от содержания высказывания, ситуации, уровня языкового развития участников речевого акта используемые в разговорной речи синтаксические структуры существенно варьируются, могут приобретать индивидуальный характер, но в целом представляется возможным говорить о каких-то преобладающих моделях и характерных чертах литературно-разговорного синтаксиса. К ним относятся:

1. Преимущественное использование формы диалога.
2. Преобладание простых предложений, среди сложных чаще используются сложносочиненные и бессоюзные.
3. Широкое использование вопросительных и восклицательных предложений.
4. Употребление слов-предложений (утвердительных, отрицательных, побудительных и др.)
5. Использование в широком масштабе неполных предложений (в диалоге)
- б. Перерывы в речи, вызванные разными причинами (подыскиванием нужного слова, волнением говорящего, неожиданным переходом от одной мысли к другой и т. д.)
7. Использование различных по значению вводных слов и словосочетаний.
8. Использование вставных конструкций, разрывающих основное предложение и вносящих в него дополнительные сведения, замечания, уточнения, пояснения, поправки и т. д.
9. Использование присоединительных конструкций, представляющих собой дополнительное высказывание, возникшее после того, как основное высказывание было уже сделано.
10. Широкое использование эмоциональных и императивных междометий.
11. Лексические повторы,
12. Различного рода инверсии с целью подчеркнуть смысловую роль выделяемого в сообщении слова.

13. Особые формы сказуемого (так называемое осложненное глагольное сказуемое). Сюда относятся: а) повторение глагола-сказуемого для обозначения длительности действия например: Погнал я лошадь: еду, еду — все выезду нет б) повторение сказуемого с усилительной частицей так для обозначения интенсивного действия, полностью осуществленного. в) сочетание инфинитива с личной формой того же глагола (часто ей предшествует отрицание не) для подчеркивания значения глагольного сказуемого. г) сочетание двух однокоренных глаголов и отрицания не между ними для указания на полноту, напряженность, длительность действия. д) сочетание глагола со значением состояния (сидеть, стоять, лежать) или движения (идти, ходить) и другого глагола в той же грамматической форме для указания на действие, осуществляемое субъектом в том или ином состоянии. е) сочетание глагола взять и одинаковой формы другого глагола (между ними стоит союз и, да, да и) для указания на действие как результат принятого субъектом решения, его личного желания. ж) сочетание оборота только и делает, что (только и знает, что) с другим глаголом в той же форме для указания на единственное и исключительное действие. з) сочетание глагола с частицей знай (знай себе) для указания на действие, которое совершается, несмотря на неблагоприятные условия или препятствия.

14. Имеется ряд особенностей в построении сложных предложений разговорной речи.

В разговорной речи встречаются сложные предложения, части которых связаны лексико-синтаксическими средствами: в первой части имеются оценочные слова молодец, умница, глупец и т. д., а вторая часть служит для обоснования этой оценки.

Вопросы.

1. Что такое стиль и стилистика?
2. Какие стили речи вам известны?
3. Каковы главные отличия разговорного и художественного стилей?

### **Лекция 15-16. Техника речи.**

- 1. Голос и его характеристики.**
- 2. Дыхание, дикция, ритмика.**
- 3. Гигиена голова педагога.**

**Основные понятия: голос, дыхание, ритмика, дикция, тембр, диапазон, полетность голоса.**

1. Процесс восприятия и понимания речи учителя учащимися тесно связан со сложным процессом учебного слушания. Поэтому процесс правильного восприятия учащимися учебного материала зависит от совершенства речи учителя.

Как бы ни была интересна и познавательна речь, считает И.Р. Калмыкова, она не будет воспринята слушателями, если выступающий произнесет ее нечленораздельно, хриплым, слабым, невыразительным голосом. Голос при выступлении так же важен, как и содержание речи, внешность, манеры оратора. С помощью голоса он доносит свое сообщение

до аудитории. Человеческий голос - могущественное средство воздействия на публику. Благодаря красивому, звучному голосу оратор может с первых минут привлечь внимание слушателей, завоевать их симпатию и доверие.

Кроме того, голос может способствовать профессиональной карьере человека, а может препятствовать ей.

Голос способен выражать мысли и чувства человека. В педагогической деятельности чрезвычайно важно говорить выразительно и просто, выступая с лекцией, докладом, декламируя стихи и прозу; владеть интонацией и силой голоса, продумывая каждую фразу, предложение, акцентируя значимые слова и выражения грамотно пользуясь ими в различных ситуациях. **Голос -- основное выразительное средство устной речи педагога, которым он должен уметь пользоваться в совершенстве.** П. Сопер считает, что «ничто так не влияет на отношение к нам людей, как впечатление от нашего голоса. Но ничем так не пренебрегают, и ничто так не нуждается в постоянном внимании. Владение голосом связано непосредственно с развитием фонационного (звукового), так называемого речевого дыхания. Это в свою очередь, дает возможность передавать эстетическое и эмоциональное богатство речи педагога, не только помогая в общении, но и воздействуя на чувства, мысли, поведение и поступки учеников.

**Овладеть техникой речи** -- значит обладать речевым дыханием, голосом, иметь хорошую дикцию и орфоэпическое произношение. Педагогу нужно постоянно работать над дикцией, дыханием и голосом.

Дыхание обеспечивает жизнедеятельность организма, физиологическую функцию. Одновременно оно выступает и энергетической базой речи. Речевое дыхание называется фонационным (от греч. *phono* -- звук). В повседневной жизни, когда наша речь преимущественно диалогична, дыхание не вызывает трудностей. Отличие фонационного дыхания от физиологического заключается в том, что вдох и выдох обычного дыхания осуществляются через нос, они короткие и равны по времени. Последовательность обычного физиологического дыхания - вдох, выдох, пауза. Для речи обычного физиологического дыхания не хватает. Речь и чтение требуют большего количества воздуха, экономного его расходования и своевременного его возобновления. Иная и последовательность дыхания. После короткого вдоха - пауза, а затем длинный звуковой выдох.

Существуют специальные упражнения, направленные на развитие дыхания. Цель упражнений по дыханию - не выработка умения вдыхать максимальное количество воздуха, а тренировка в умении рационально расходовать нормальный запас воздуха. Поскольку звуки создаются при выдохе, то его организация является основой постановки дыхания, которое должно быть полным, спокойным и незаметным.

**Дикция** -- это отчетливость и правильность произнесения, дельных звуков, которые обеспечиваются правильной работой органов речи. Артикуляционный аппарат должен работать активно, без лишнего напряжения. Все звуки и их сочетания нужно произносить четко, легко и свободно в любом темпе.

Все дикционные нарушения речи и голоса делятся на органические (их исправлением занимаются логопеды) и неорганические (они поддаются исправлению путем упражнений), связанные с вялостью артикуляционного аппарата (губ, языка, челюсти), нечетким произнесением согласных («каша во рту»).

Среди преподавателей встречаются люди, у которых голос поставлен самой природой, но это случается нечасто. Да и хороший голос при отсутствии специальной тренировки с годами изнашивается.

Тренировать голос помогут скороговорки и упражнения, цель которых -- отработка четкости и правильности произнесения звуков, активизация артикуляционного аппарата.

Таким образом, подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод о том, что педагогическая техника, представляющая комплекс умений, навыков и знаний, позволяющих преподавателю видеть, слышать и чувствовать своих воспитанников, является необходимым компонентом профессионального педагогического мастерства.

И в заключение приведем слова А.С. Макаренко «Мастерство воспитателя не является каким - то особым искусством... но это специальность, которой надо учить, как надо учить врача его мастерству, как надо учить музыканта».

Как бы ни была интересна и познавательна речь, считает И.Р. Калмыкова, она не будет воспринята слушателями, если выступающий произнесет ее нечленораздельно, хриплым, слабым, невыразительным голосом. Голос при выступлении так же важен, как и содержание речи, внешность, манеры оратора. С помощью голоса он доносит свое сообщение до аудитории. Человеческий голос - могущественное средство воздействия на публику. Благодаря красивому, звучному голосу оратор может с первых минут привлечь внимание слушателей, завоевать их симпатию и доверие.

Голос -- основное выразительное средство устной речи педагога, которым он должен уметь пользоваться в совершенстве. П. Сопер считает, что «ничто так не влияет на отношение к нам людей, как впечатление от нашего голоса. Но ничем так не пренебрегают, и ничто так не нуждается в постоянном внимании».

Овладеть техникой речи -- значит обладать речевым дыханием, голосом, иметь хорошую дикцию и орфоэпическое произношение. Педагогу нужно постоянно работать над дикцией, дыханием и голосом.

Дикция -- это отчетливость и правильность произнесения, дельных звуков, которые обеспечиваются правильной работой органов речи. Артикуляционный аппарат должен работать активно, без лишнего напряжения. Все звуки и их сочетания нужно произносить четко, легко и свободно в любом темпе.

3. Несколько слов о гигиене голоса педагога. Как показывают, специальные исследования, заболеваемость голосового аппарата у лиц «голосовых профессий» очень высокая.

Перенапряжение голосового аппарата, вызывающее нарушение голоса, обусловлено тем, что около 50 % рабочего времени педагог говорит, причем во время занятия громче обычного.

Каждый человек наделен голосом, который может стать сильным, четким, звучным. Работая над голосом, следует обратить внимание, прежде всего, на освобождение его от напряжения, совершенствование его лучших качеств. Существует глубинная связь между голосом и телом, поэтому в основе работы над голосом должно лежать речевое общение.

### **Лекция 17. Особенности речи педагога.**

- 1. Определение нормы. Динамическая теория нормы.**
- 2. Понятие речевой ошибки в речи учителя.**
- 3. Нормализация и кодификация**

***Основные понятия: норма, языковая норма, речь.***

1. Термин «норма» по отношению к языку прочно вошел в обиход и стал центральным понятием культуры речи. Академик В.В. Виноградов ставил изучение норм языка на первое место среди важнейших задач русского языкознания и области культуры речи.

В современной лингвистике термин «норма» понимается в двух значениях: во-первых, нормой называют общепринятое употребление

разнообразных языковых средств, регулярно повторяющееся в речи говорящих (воспроизводимое говорящими), во-вторых, предписания, правила, указания к употреблению, зафиксированные учебниками, словарями, справочниками.

В исследованиях по культуре речи, стилистике, современному русскому языку можно найти несколько определений нормы. Например, у С.И. Ожегова сказано: «Норма - это совокупность наиболее пригодных («правильных», «предпочитаемых») для обслуживания общества средств языка, складывающаяся как результат отбора языковых элементов (лексических, произносительных, морфологических, синтаксических) из числа сосуществующих, наличествующих, образуемых вновь или извлекаемых из пассивного запаса прошлого в процессе социальной, в широком смысле, оценки этих элементов». В энциклопедии «Русский язык» читаем: «Норма (языковая), норма литературная- принятые в общественно-речевой практике образованных людей правила произношения, грамматические и другие языковые средства, правила словоупотребления».

Широкое распространение получило определение: «...норма - это существующие в данное время в данном языковом коллективе и обязательные для всех членов коллектива языковые единицы и закономерности их употребления, причем эти обязательные единицы могут либо быть единственно возможными, либо выступать в виде сосуществующих в пределах литературного языка, вариантов».

Ю.Н. Караулов обращает внимание еще на один аспект при определении нормы: «Норма, учитывающая как системный, так и эволюционный аспекты языка, невозможна без третьей координаты - личностной, т.е. языкового сознания».

Для того чтобы признать то или иное явление нормативным, необходимы (по меньшей мере!) следующие условия: 1) регулярная употребляемость (воспроизводимость) данного способа выражения, 2) соответствие этого способа выражения возможностям системы литературного языка (с учетом ее исторической перестройки), 3) общественное одобрение регулярно воспроизводимого способа выражения (причем роль судьи в этом случае выпадает на долю писателей, ученых, образованной части общества).

Приведенные определения касаются языковой нормы. Понятие речевой нормы тесно связано с понятием функционального стиля. Если языковые нормы едины для литературного языка в целом, они объединяют все нормативные единицы независимо от специфики их функционирования, то речевые нормы устанавливают закономерности употребления языковых средств в том или ином функциональном стиле и его разновидностях. Это -

функционально-стилевые нормы, их можно определить как обязательные в данное время закономерности отбора и организации языковых средств в зависимости от ситуации, целей и задач общения, от характера высказывания. Например, с точки зрения языковой нормы правильными считаются формы *в отпуске - в отпуску, дверьми дверями, читающий ученик - ученик, который читает, Маша красива - Маша красивая* и т.п., однако выбор той или иной конкретной формы, того или иного слова зависит от речевых норм, от коммуникативной целесообразности.

Литературный язык соединяет поколения людей, и поэтому его нормы, обеспечивающие преемственность культурно-речевых традиций, должны быть как можно более устойчивыми, стабильными. Норму, хотя она и отражает поступательное развитие языка, не следует механически выводить из языковой эволюции. Л.И. Скворцов ввел в оборот понятие динамической нормы, включая в него и признак потенциальных возможностей реализации языка. Он указывает, что различают два подхода к понятию нормы: таксономический (классификационный, описательный) и динамический. Языковая норма, понимаемая в ее динамическом аспекте, есть «обусловленный социально-исторически результат речевой деятельности, закрепляющей традиционные реализации системы или творящей новые языковые факты в условиях их связи как с потенциальными возможностями системы языка, с одной стороны, так и с реализованными образцами - с другой».

Динамическая теория нормы, опираясь на требование относительной устойчивости, совмещает в себе и учет продуктивных и не зависящих от воли говорящих тенденций развития языка, и бережное отношение к тем речевым навыкам, которые были унаследованы от предшествующих поколений.

Понимание динамической природы нормы включает как статику (систему языковых единиц), так и динамику (функционирование языка). При этом функциональный аспект нормы особенно интересен, так как связан с таким явлением, как вариантность: «Норма не может быть задана конечным набором фактов, а неминуемо выступает в виде двух списков - обязательного и допустимого (дополнительного). Это источник нормативной вариантности, т.е. вариантов в пределах нормы».

Варианты (или дублеты) - это разновидности одной и той же языковой единицы, обладающие одинаковым значением, но различающиеся по форме. Некоторые варианты не дифференцируются ни семантически, ни стилистически: *иначе - иначе; скирд - скирда; цехи - цеха; сажень - сажень*. Однако подавляющее большинство вариантов подвергается стилистической дифференциации: *звала - звала, бухгалтеры - бухгалтера, обуславливать - обуславливать, машу - махаю* (вторые варианты по сравнению с первыми имеют разговорный или просторечный оттенок).

Л.В. Щерба в свое время писал: «...в нормативной грамматике язык зачастую представляется в окаменелом виде. Это отвечает наивному обывательскому представлению: язык изменялся до нас и будет изменяться в дальнейшем, но сейчас он неизменен».

В процессе языкового развития число вариантов, по мнению большинства исследователей, заметно и непрерывно сокращается. Это происходит вследствие повышения всеобщей грамотности населения, усиления влияния на культуру речи средств массовой информации и пропаганды, нормализаторской деятельности лингвистов, постоянной унификации в области орфографии и орфоэпии, усиления книжных стилей языка - речи и т.п.

## **2. В лингвистической литературе последних лет различают два типа норм: императивные и диспозитивные.**

Императивные (т.е. строго обязательные) - это такие нормы, нарушение которых расценивается как слабое владение русским языком (например, нарушение норм склонения, спряжения или принадлежности к грамматическому роду). Эти нормы не допускают вариантов (невариативные), любые другие их реализации рассматриваются как неправильные: *встретился с Ваней* (не *с Ванем*), *звоня?т* (не *зво?нят*), *кварта?л* (не *ква?ртал*), *моя мо?золь* (не *мой мозоль*), *мыть голову шампунем* (не *шампунью*).

Диспозитивные (восполнительные, не строго обязательные) нормы допускают стилистически различающиеся или нейтральные варианты: *и?наче -ина?че*, *скирд -скирда*, *гренки? -гре?нки* (разг.), *мышле?ние -мы?шление* (устаревающее), *ви?хрится -вихри?ться* (допустимо), *коричневый -коришневый*, *кусок сыра -кусок сыру*, *зачетная книжка - з ачетка*, *поехало трое студентов -поехали трое студентов*. Оценки вариантов в этом случае не имеют категорического (запретительного) характера, они являются более "мягкими": "так сказать лучше или хуже, уместнее, стилистически более оправданно" и под. Например, в устной речи актеров фраза *Я работаю на театре* получила широкое распространение (как и наречие *волнительно: Все это очень волнительно*). В письменной речи уместнее употребить фразу *Я работаю в театре*. Моряки говорят *компа?с*, *рапо?рт*, в то время как общелитературная норма *ко?мпас*, *ра?порт*.

Следует помнить, что наряду с вариантами, допускаемыми диспозитивными нормами литературного языка, существует и множество отклонений от норм, т.е. речевых ошибок. Такие отступления от языковых норм могут объясняться несколькими причинами: плохим знанием самих норм (*Мы хотим читать; С двадцать двумя ребятами мы ходили в кино; Оденьте на себя пальто*); непоследовательностями и противоречиями во

внутренней системе языка (так, причиной распространенности неправильных ударений типа *зва?ла, рва?ла*, очевидно, является литературное ударение на корне в формах *звал, зва?ло, звали; рвал, рва?ло, рва?ли*. Ненормативная форма *лектора?* существует, наверное, потому, что в системе языка есть нормативные *формы доктора?, лагеря?* и т.д.); воздействием внешних факторов - территориальных или социальных диалектов, иной языковой системы в условиях билингвизма (*Мы живем под мирным небом, не слышно в ы б у х о в орудий, залтов снарядов*).

Еще несколько лет назад все отступления от нормы литературного языка (кроме орфографических и пунктуационных) считались "стилистическими ошибками", без всякой дальнейшей их дифференциации. Такая практика признана порочной. Ошибки необходимо дифференцировать в зависимости от того, на каком речевом уровне они допущены. Хотя единой оптимальной классификации речевых ошибок нет, но большинство исследователей выделяют речевые ошибки на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях (с дальнейшей их дифференциацией, например, "ошибка в произношении согласных звуков", "смещение паронимов", "контаминация", "ошибки в склонении числительных" и т.д.). Собственно "стилистическими" считаются такие ошибки, которые связаны с нарушением требования единства стиля (одностильности), т.е. стилистические ошибки рассматриваются как разновидность речевых: *Туристы жили в палатках, к у ш а т ь варили на костре; Настя с б е с и л а с ь, а Актер повесился; В начале романа мы видим Павла обыкновенным рабочим парнем, который увлекается г у л я н к а м и; О т в е т с т в е н н о с т ь за младшего братишку была в о з л о ж е н а на меня.*

3. С вопросами норм, их вариантности тесно связаны понятия нормализации и кодификации. Часто термины "нормализация" и "кодификация" употребляются как синонимы. Однако в исследованиях последних лет эти термины и понятия разграничиваются.

В.А. Ицкович предлагает считать нормализацией не простое описание нормы, или ее кодификацию в строгом смысле слова, а лишь "активное вмешательство в языковой процесс, например, введение определенных терминов и отказ от других, как нежелательных по каким-нибудь причинам". Однако при таком подходе к нормализации и кодификации несколько теряется разграничение этих двух явлений. Более четкое решение этого вопроса находим у Л.И. Скворцова: "Противопоставляясь по степени активности (или "осознанности") друг другу, понятия "кодификация" и "нормализация" оказываются в отношении соподчиненности: последняя является частью первой. На практике "нормализация"... называется обычно "стандартизацией" (в широком смысле слова: установление ГОСТа, упорядочение терминосистемы, официальное переименование и т.п.)".

По мнению Л.К. Граудиной, термином "нормализация" обозначается комплекс проблем, предполагающих освещение следующих аспектов: "1) изучение проблемы определения и установления нормы литературного языка; 2) исследование в нормативных целях языковой практики в ее отношении к теории; 3) приведение в систему, дальнейшее совершенствование и упорядочение правил употребления в случаях расхождения теории и практики, когда появляется необходимость укрепления норм литературного языка". Термин "кодификация" Л.К. Граудина считает более узким и специализированным по сравнению с термином "нормализация" и использует его в тех случаях, когда речь идет о регистрации правил в нормативных трудах.

В новом учебнике для вузов "Культура русской речи" (под ред. Л.К. Граудиной и Е.Н. Ширяева) указывается следующее: "Кодифицированные нормы литературного языка - это такие нормы, которым должны следовать все носители литературного языка. Любая грамматика современного русского литературного языка, любой его словарь есть не что иное, как его кодифицирование".

Наиболее оптимальным является определение нормализации как процесса становления, утверждения нормы, ее описания, упорядочения языковедами. Нормализация представляет собой исторически длительный отбор из языковых вариантов единых, наиболее употребительных единиц. Нормализаторская деятельность находит свое выражение в кодификации литературной нормы - ее официальном признании и описании в виде правил (предписаний) в авторитетных лингвистических изданиях (словарях, справочниках, грамматиках). Следовательно, кодификация - это выработанный свод правил, который приводит в систему нормированные варианты, "узаконивает" их.

Таким образом, то или иное явление, прежде чем стать в КЛЯ нормой, переживает процесс нормализации, а в случае благоприятного исхода (широкого распространения, общественного одобрения и т.п.) закрепляется, кодифицируется в правилах, фиксируется в словарях с рекомендательными пометами.

Становление нормы КЛЯ - это многомерное явление, часто противоречивое. К.С. Горбачевич по этому поводу замечает: "...объективный, динамический и противоречивый характер норм русского литературного языка диктует необходимость сознательного и осторожного подхода к оценке спорных фактов современной речи... К сожалению, не во всех научно-популярных книгах и массовых пособиях по культуре речи обнаруживается научно-обоснованное и в достаточной мере деликатное решение сложных проблем литературной нормы.

Наблюдаются факты и субъективно-любительской оценки, и случаи предвзятого отношения к новообразованиям, и даже проявления администрирования в вопросах языка. Действительно, язык принадлежит к числу тех феноменов общественной жизни, относительно которых многие считают возможным иметь свое особое мнение. Причем эти личные мнения о правильном и неправильном в языке высказываются нередко в самой безапелляционной и темпераментной форме. Однако самостоятельность и категоричность суждений не всегда означает их истинность" [19].

С явлением нормализации тесно связано так называемое антинормализаторство - отрицание научной нормализации и кодификации языка. В основе взглядов убежденных антинормализаторов лежит поклонение стихийности в развитии языка. Писатель А. Югов, например, выдвинул теще о том, что "русский язык сам собой правит", ему не нужны нормы, нормативные словари. В книге "Думы о русском слове" он писал: "Нормативная лексикография - пережиток". И далее: "Считаю неоспоримым следующее историческое обстоятельство: так называемые литературные нормы русского языка, и ныне действующие (вернее, злодействующие), - они установлены "сверху", в императорской России. Это - классовые нормы" [20].

Следует помнить, что антинормализаторство может расшатывать сложившуюся относительно устойчивую систему норм русского литературного языка, систему функциональных стилей.

С вопросами развития норм русского литературного языка, их становления тесно связано не только антинормализаторство, но и еще одно (более известное) явление - пуризм (от лат. *purus* - чистый), т.е. неприятие всяких новшеств и изменений в языке или прямое их запрещение. В основе пуристического отношения к языку лежит взгляд на норму как на нечто неизменное. В широком смысле пуризм - это излишне строгое, непримиримое отношение к любым заимствованиям, новшествам, вообще ко всем субъективно понимаемым случаям искажения, огрубления и порчи языка. Пуристы не хотят понимать исторического развития языка, нормализаторской политики: они идеализируют в языке прошлое, давно закрепленное и испытанное.

Однако несмотря на неприятие любых новшеств и изменений в языке, пуризм вместе с тем играет роль регулятора, защищающего язык от злоупотребления заимствованиями, чрезмерного увлечения новшествами и способствующего устойчивости, традиционности норм, обеспечению исторической преемственности языка.

Выбор рациональных нормативных изменений (решений) не может основываться только на интуиции лингвиста или простого носителя языка и

его здравом смысле. Современные ортологические исследования сейчас особенно нуждаются в систематически разработанных прогнозах.

Термин "прогноз" вошел в научный обиход сравнительно недавно. Выделяется 4 метода лингвистического прогноза:

1) метод **исторической аналогии** (например, огромный наплыв заимствований в наше время нередко с нормативной точки зрения сопоставляется с аналогичным процессом во времена Петра I);

2) **экспертный метод прогнозирования**, связанный с оценкой происходящих сдвигов профессионалами и экспертами-лингвистами (например, экспертные оценки терминологических стандартов и широкая деятельность лингвистов, связанная с унификацией терминологии в производственной и научной сфере);

3) **метод, связанный с прогнозированием** поведения системных единиц в тексте (на основе изучения законов порождения текста);

4) **метод перспективного прогноза** нормы употребления языковых единиц на базе моделирования временных рядов.

Системный подход прогнозирования особенно четко применяется к явлениям грамматической вариантности. Причем в модели системного прогноза должны быть представлены такие аспекты, как сочетание "ошибочного" и "правильного" в употреблении языковых вариантов, объективные и субъективные факторы, влияющие на это употребление, относительная автономность отдельных грамматических категорий и пути взаимодействия категорий с грамматической подсистемой и системой в целом. При этом оказываются важными и внешние, и внутренние факторы. И в прогностике их называют **экзогенными** показателями (вызываемыми внешними причинами) и **эндогенными** показателями (вызываемыми внутренними причинами).

В последнее время лингвисты установили, что хронологический «шаг», в течение которого накапливаются существенные сдвиги в развитии языка, составляет от 10 - 20 до 30 - 40 и более лет. Выявлены три типа эволюции: 1) высокодинамический, или ускоренный, тип (10 - 20 лет); 2) умеренный (или, точнее, умеренно-динамический) тип, который характеризуется более плавными сдвигами во времени (30 - 40 лет); 3) низкодинамический, или замедленный, тип эволюции, который характеризуется незначительным изменением состояния нормы (50 и более лет).

## **Лекция 18. Правильность, чистота и ясность речи учителя.**

### **1. Правильность речи учителя.**

## 2. Чистота и ясность речи учителя.

1. Правильность считается главным коммуникативным качеством речи, так как она лежит в основе других качеств, является их необходимым условием. Как отмечает Б.Н. Головин, «нет правильности - не могут «сработать» другие коммуникативные качества - точность, логичность, уместность и т.д.».

Правильность речи можно определить как соответствие ее языковой структуры принятым в данное время литературным нормам. Она базируется на твердом фундаменте норм, достаточно полно и последовательно отраженных в грамматиках, справочниках, словарях, учебных пособиях.

**Нормы произношения и ударения** Как известно, в понятие произношения входят характер и особенности артикуляции звуков речи, звуковое оформление отдельных слов, групп слов, отдельных грамматических форм. На характер произношения существенное влияние оказывают стили произношения. Обычно говорят о трех из них: книжном, разговорном и просторечном. Если в книжном стиле слова *поэт, сонет, ноктюрн* произносятся без редукции [о], то в разговорном - со слабой редукцией: п[ ^ ]эт, с[ ^ ]нет, н[ ^ ]ктюрн. Если в разговорном стиле мы скажем [у т'и э б'а?] - (*у тебя*), [то?л'кь], то в просторечии эти же формы прозвучат по-иному: [у т'эа?] или [у т'а?], [то?кь].

Стили произношения тесно связаны между собой: некоторые явления, возникая в одном, переходят в другой. Например, побуквенное произношение [ч'н] в отдельных словах возникло в книжном стиле, но сейчас оно оценивается как просторечное (сравни: [ску?ч'нь] и книжн. [ску?шнь]). Раньше произношение долгого твердого [ж] в словах *вожжи, дрожжи* и др. считалось просторечным (рекомендовалось произносить [во? ж'и], [дрож'и]), теперь же оно считается нейтральным.

С указанными различиями не надо смешивать произносительные различия, обусловленные темпом речи. Следует отличать беглую речь, для которой характерны быстрый темп и меньшая отчетливость, меньшая тщательность артикуляции звуков, и отчетливую речь, с более медленным темпом, с большей тщательностью артикуляции, четким произношением звуков.

Произносительные различия связаны со стилями речи и во многом обусловлены ими. Для разговорного стиля характерен, как правило, быстрый темп речи; книжный стиль (публичная лекция, выступление по радио, телевидению и т.д.) влечет за собой медленный темп, четкость дикции.

Нормы произношения гласных и согласных звуков, сочетаний звуков, отдельных грамматических форм, заимствованных слов подробно описаны в

разделе "Орфоэпия" учебного пособия по современному русскому языку под редакцией профессора П.П. Шубы [3], поэтому ниже будут даны лишь те речевые формы, в которых чаще всего нарушается правильность речи. В случае затруднения можно обращаться также к орфоэпическим словарям русского языка. По этой же причине в настоящем пособии последовательно не описывается система ударений в русском языке, а освещаются лишь те моменты, которые необходимо иметь в виду в условиях белорусско-русского двуязычия.

**Гласные под ударением.** Часто в живой речи ударный [э] неправильно заменяют звуком [о]. Следует произносить *афера, бытие, гололедица, опека, современный, хребет, сие*, а не *афёра, опёка, современнй* и т.д. Нельзя ударный звук [о] подменять звуком [э]: *маневры, окоlesiца, безнадежнй'*, надо говорить *манёвры, околёсица, безнадёжнй*.

**Безударные гласные.** Неверным является произношение [а] и [о] в первом предударном слоге как [ы]: [мы] *шина*, [шы] *ры*, вместо [м ^ ] *шина*, [ш ^ ] *ры*.

После мягких шипящих [ч'] и [ш'] гласный *а* в первом предударном слоге передается звуком [и э]: [ч' и э - сы], [ш' и э ]дить. Произношение [и] в этой позиции устарело. Неверным является и произношение [а]: [ч'а]сы, [ш' а ] *дять*. После [ж], [ш], [ц] на месте [э] в первом предударном слоге произносится звук, средний между [ы] и [э]: [жы э на?], [цы э на?], [шы э пту?н]. Неправомерно в этой позиции произносить [ы] или [а].

**Произношение согласных.** Часто в русской речи белорусов нарушается современная норма при произношении согласного звука [г]: взрывной звук заменяется фрикативным [ g ]. Это противоречит литературной норме. Фрикативное [ g ] сохраняется в русском языке в междометиях [ ^ g а?], [ g о?п], [э g э?] и в слове *бухгалтер* (на месте сочетания [хг]).

Долгий шипящий [ш] произносится, например, в словах *щука* - [ ш' у? ]ка, *щель* - [ ш'эл' ], *щи* - [ ш' и? ]. Допускается современными нормами в этих случаях [ш'] со слабым призвуком [ч']: [ш'ч'у?къ], [ш'ч'и], [ш'ч'эл' ]. Противоречит литературной норме произношение [шч] или [ш]: [шчу?къ], [шу?къ].

Аффриката [ч] - звук всегда мягкий: [ч'а?шкъ], [ч'у?дъ], [м'а?ч]. Произношение [чы] *та?ешь, сту* [чы?] в русском языке - явное отклонение от нормы.

**Грамматические нормы** Грамматическая система, как известно, обладает относительно большой устойчивостью и слабой восприимчивостью к влиянию социальных факторов. Литературные нормы на грамматическом

уровне, по сравнению с нормами на других уровнях языковой системы, легче поддаются регламентации; они обстоятельно изучены и кодифицированы. Однако и грамматические категории подвержены историческим изменениям, которые приводят к сдвигам в нормах, их неустойчивости, возникновению разнообразных грамматических вариантов [6]. Таковыми являются равноценные нормативные варианты: *ставень - ставня, цехи - цеха*; нормативные варианты, стилистически неравноценные: *пять - пять грамм, подытоживать - подытоживать* (первые - книжные, вторые - разговорные); нормативные, семантически неравноценные варианты: *до дома - до дому*, (поезд) *двигается - движется*; современный и устаревший (или устаревающий): *санаторий - санатория, профессора - профессора, ТАСС сообщил - ТАСС сообщило*; литературный и просторечный или диалектный: *мурлычет - мурлыкает, ляг-ляжь, шоферы - шофера*. В условиях белорусско-русского билингвизма употребление в русской речи просторечных или диалектных вариантов может поддерживаться влиянием белорусского языка.

### 2.1. Морфологические нормы

Немало колебаний и затруднений в области морфологии вызывает образование и употребление различных грамматических категорий и форм имен существительных, прилагательных, числительных, местоимений и глаголов.

**Колебания в грамматическом роде имен существительных.** Равноценных нормативных родовых вариантов в современном русском языке немного: *скирд - скирда, эполет - эполета, унт - унта* и др. Некоторые из них различаются степенью употребительности: *вольер - вольера, арабеск - арабеска, клипс - клипса, идиом - идиома, перифраз - перифраза* (чаще употребляются формы женского рода), *жираф - жирафа, бутс - бутса, лангуст - лангуста* (чаще - мужского рода).

В русском языке в XIX - начале XX в. вариантные формы рода охватывали значительно большее количество слов: *ботинок - ботинка, зал - зала, рельс - рельса* [7]. В грамматическом роде таких слов в современной речевой практике нередко встречаются колебания, хотя нормативной является одна форма, а вторая противопоставлена ей как ненормативная (устаревшая или просторечная): *зал, рельс, плацкарта, санаторий, ботинок* и др. - нормативные формы; *зала, рельса, санатория* - устаревшие; *плацкарт, ботинка* - просторечные.

Распространенными являются колебания в грамматическом роде существительных, употребляющихся преимущественно во множественном числе (*туфли, пимы, сандалии, погоны* и т.д.); современной норме соответствует одна форма: *туфля, пим, сандалия, погон* и т.д.

Некоторые параллельные формы мужского и женского рода различаются семантически: *пролаз* (тесный проход) - *пролаза* ('пройдоха'), *округ* ('подразделение государственной территории') - *округа* ('окрестность, окружающая местность'). Здесь уже не родовые варианты, а слова-омонимы.

Одной из причин ошибочного определения родовой принадлежности имен существительных в условиях белорусско-русского двуязычия является несовпадение в грамматическом роде существительных в русском и белорусском языках. Так, русским словам женского рода с мягкой основой *мозоль, сажень, боль, медаль, полынь, дробь, степь, запись* и др. в белорусском языке соответствуют слова мужского рода: *мозоль, сажань, боль, медаль, палын, дроб, стэп, запіс*. Расхождения в роде наблюдаются и у некоторых однокоренных существительных с разными родовыми окончаниями: *яблоко - яблык, туфля - туфель, посуда - посуд, тополь - тополя, салат - салата* и др. Интерференция обычно проявляется в нарушении согласования членов предложения: *золотой медаль, горький полынь* и т.д.

Родовые варианты охватывают некоторые имена существительные, употребляющиеся для обозначения лиц женского пола: *преподаватель - преподавательница, переводчик - переводчица, лаборант - лаборантка, корреспондент - корреспондентка, закрыщик - закрыщица* и т.п. Данные параллельные формы стилистически нейтральны, однако в официальных документах, номенклатурных наименованиях для обозначения лиц женского пола следует использовать существительные мужского рода. Существительные женского рода с суффиксами *-ш(а)* и *-их(а)* типа *инструкторша, кассирша, дворничиха, врачиха* характеризуются стилистически сниженным, пренебрежительным оттенком и находятся за пределами литературного языка.

Колебания в роде неизменяемых имен существительных характерны прежде всего для иноязычных по происхождению слов, представляющих исключение из общих правил. Сюда относятся слова мужского рода, обозначающие названия языков (*хинди, суахили, урду, бенгали*), ветров (*сирокко, торнадо*), слово *пенальти*, а также такие существительные женского рода, как *кольраби, салями, авеню, иваси, цеце* и др. Данные исключения из правил объясняются активным влиянием слова с родовым понятием: *хинди* - язык, *пенальти* - одиннадцатиметровый штрафной удар, *кольраби* - капуста и т.д.

Неизменяемые заимствованные слова, обозначающие названия животных и птиц, обычно мужского рода, но если они указывают на самку, то в контексте употребляются как существительные женского рода: *Кенгуру прыгала медленно, так как в сумке у нее был детеныш*.

Отступления от общих правил и колебания в роде заимствованных неизменяемых существительных обусловлены противодействием формального признака слова ассоциативной мотивированности рода.

К числу исключений из правил относится слово *кофе*, попавшее в разряд существительных мужского рода благодаря своей связи с более старой формой *кофей*. В современной разговорной речи и даже в печати это слово употребляется в среднем роде: *бразильское кофе, сгущенное кофе с молоком*. Такое употребление отмечено "Русской грамматикой" (М., 1980. Т. 1. С. 469), "Орфоэпическим словарем русского языка" (М., 1983. С. 224) и другими словарями как допустимое в разговорной речи. Вполне вероятно, что со временем оно будет единственно нормативным. Подтверждением этому может служить изменение категории рода у других несклоняемых существительных: *какао* (у Федина - *горячий какао*), *контральто* (у Горького - *сочный, сильный контральто*), *рагу* (у Пастернака - *французский рагу*).

Колебания в роде наблюдаются также у неизменяемых топонимов (в названиях рек, озер, городов и т.д.). Здесь сказывается влияние аналогии, употребление названия в разных значениях, тенденция относить неизменяемые иноязычные слова, обозначающие неодушевленные предметы, к среднему роду и т.д. Например, *пятиглавый Бештау* (под влиянием названия соседней горы Машук), *Второе Баку* (название места добычи нефти, а не города), *Большие Сочи, Новые Дели* (по аналогии с названием типа *Малые Мытищи*).

Колебаниям в роде подвержены отдельные аббревиатуры, оканчивающиеся на согласный и заключающие в себе стержневое слово женского или среднего рода (*ТАСС, НОТ, ЖЭК, ВТЭК*), а также инициального и смешанного типов с основой на гласную (*РОЭ, районо, облоно, горono, сельно*). Норма для ряда аббревиатур данного типа неустойчива [8], здесь можно говорить лишь о тенденции ее развития. История языка показывает, что в подобных конфликтных ситуациях побеждает внешняя грамматическая форма. Примером могут служить аббревиатуры *бриз, вуз, загс, нэп, БАМ* и другие, прочно перешедшие в разряд слов мужского рода.

**Вариантность падежных окончаний.** Наиболее частотны колебания в падежных окончаниях имен существительных мужского рода на твердый согласный. Первое место по частоте занимают формы именительного падежа множественного числа, второе - родительного множественного, третье - родительного единственного, четвертое - предложного падежа единственного числа. Остальные колеблющиеся надежные формы составляют в речи незначительный процент.

В родительном падеже единственного числа варианты на *-у(-ю)* могут образовываться только у существительных мужского рода,

называющих неодушевленные предметы, не поддающиеся счету. Сюда относятся вещественные в партитивном значении (*кусок сыру, тарелка супу, литр квасу*), отдельные отвлеченные, указывающие на неполный объем признака (*много смеху, крику, визгу, шуму, страху*), а также существительные с предлогами *из, от, с, без* при обозначении удаления откуда-либо, причины, отсутствия чего-либо (*выйти из лесу, поднять с, полу, умереть с голоду, уйти без спросу*) и существительные в составе фразеологических оборотов (*спасу нет, спуску не давать, хватить лишку*). Выбор формы определяется не только грамматическим значением родительного падежа (партитивное - непартитивное значение), но и синтаксической конструкцией. В глагольно-именных сочетаниях нормативной продолжает оставаться форма на *-у(-ю)*: *купить сахару, съесть винограду, нарезать сыру*. В именных сочетаниях возможно употребление обеих форм: (*килограмм*) *сахара -сахару, (гроздь) винограда - винограду*. В таких случаях формы на *-а(-я)* являются стилистически нейтральными, общелитературными по употреблению, а формы на *-у(-ю)* - стилистически сниженными, разговорными. Наличие определения при существительном способствует укреплению флексии *-а(-я)*: *кусок российского сыра, стакан фруктового сока*.

Наиболее последовательно формы на *-у(-ю)* в современном употреблении сохраняются в двух случаях: в уменьшительных существительных с количественным значением (*лучку, кофейку, медку*) и в составе фразеологизмов (обычно наречного характера), особенно у тех существительных, которые вне фраземы вообще не употребляются (*дать деру, сбиться с панталыку, сладу нет, удержу не знать*); существительные же, употребляющиеся и вне фразеологизма, в составе фраземы могут выступать в обеих формах (*с размаху - с размаха, комар носу не подточит - комар носа не подточит, не давать проходу - не давать прохода*).

Нормативна форма на *-у(-ю)* в количественно-выделительном значении в позиции главного члена в предложениях типа *Народу тьма!; Снегу намело!; Дыму полно; Весу пудов пять; Квасу!*

В белорусском языке формы на *-у(-ю)* употребляются значительно шире, чем в русском. Они образуются от существительных, обозначающих все отвлеченные понятия (*разуму, абавязку, адпору, болю, задору*), и от существительных со значением пространства, места, объема, размера (*захаду, гарызонту, краю, лугу, стэпу, прастору, тылу*), при этом употребление формы на *-у(-ю)* не ограничивается партитивным значением. Сравни: *сделан из металла - зроблены з металу, нет контроля - няма кантролю, вывоз песка - вываз пяску*. Это является одной из причин колебаний в употреблении форм родительного падежа единственного числа существительных мужского рода в условиях белорусско-русского билингвизма.

В предложном падеже единственного числа у существительных мужского рода основным являемся окончание *-е*. Вариантное окончание *-у* возможно лишь в сочетаниях с предлогами *в* и *на* в обстоятельном значении места, реже - состояния или времени действия: *в цеху, в снегу, на берегу* [9]. Затруднения обычно возникают в употреблении имен существительных, одинаково легко принимающих флексию *-е* и флексию *-у*: *в отпуске/у, в цехе/у, в аэропорте/у* и др. Литературная норма в данном случае допускает обе формы, однако они дифференцируются стилистически. Так, формы *в цехе, в отпуске* имеют нейтральную окраску, а *в цеху, в отпуску* - разговорную; формы *на берегу, на бале, в саде, в стоге, на борте, на шкафе* и т.п. носят оттенок устарелости.

Для русского языка характерна тенденция к сокращению количества слов, принимающих окончание *-у*. Так, у слов *остров, терем, песок, холм* и других, широко употреблявшихся с флексией *-у* в литературном языке XIX в., сейчас закрепилось окончание *-е*. Данный процесс у ряда лексем сопровождается смысловым размежеванием вариантных форм, онаречиванием и фразеологизацией предложных сочетаний с окончанием *-у*, в то время как в грамматически свободных сочетаниях используется форма на *-е*. Сравни: *номер на доме - работа на дому, в строевом шаге - на каждом шагу, в яблочном соке - вариться в собственном соку*.

В русской речи белорусов окончание *-е* часто заменяется окончанием *-у* под влиянием белорусского языка, где, во-первых, флексия *-у* свободно употребляется в сочетаниях с предлогом *аб* (*аб цэху, аб сцягу, аб подзв і гу*), а во-вторых, круг слов с этим окончанием значительно шире по сравнению с русским языком: его принимают не только неодушевленные, но и одушевленные имена существительные, причем независимо от характера основы (*аб сыну, мужу, дзеду, таварышу, вучню*).

В русской речи билингвов возникают ошибки при образовании формы творительного падежа единственного числа существительных мужского рода на *-а*: *Ванем, Сашем, Петем* (по аналогии с белорусскими формами).

Колебания в образовании форм именительного падежа множественного числа чаще всего наблюдаются у двусложных заимствованных (и некоторых русских) слов с основой на сонорный согласный: *катер, бункер, вексель, китель, тенор, крейсер, трактор, сектор, токарь* и т.д. Для большинства трехсложных слов нормативно традиционное окончание *-ы(-и)*; колебаниям подвергаются прежде всего слова латинского происхождения на *-тор* (*инспектор, корректор, прожектор*). Формы на *-а(-я)* у дву- и трехсложных существительных закрепляются в русском языке неравномерно, избирательно, норма устанавливается в словарном порядке с учетом индивидуальных признаков и сложившегося узуса той или иной лексемы. Слова, употребляющиеся в современном русском языке с окончанием *-а(-я)*,

не имеют четких семантических и морфологических характеристик; основная их примета - акцентологическая: это слова с ударением в единственном числе на основе, а во множественном -на окончании. Поэтому не могут быть признаны нормативными встречающиеся в речи формы на *-а(-я)* существительных с неподвижным типом ударения. Сюда относятся слова с приставкой *вы-* (*выговор, выезд, выгон, выход* и т.д.) и слова французского происхождения на *-ер, -ёр* (*шофер, актер, режиссер, офицер* и др.).

У односложных существительных варианты в пределах литературной нормы отмечаются лишь в отдельных словах: *цехи - цеха, годы -года* (но: *годы* чего - *войны, молодости; 60-е годы; в твои годы*). У остальных же односложных слов нормативно либо окончание *-а* (*бока; дома, луга* и т.д.), либо *-ы* (*планы, торты, порты, фронты, супы, штабы* и т.д.), хотя в речевом употреблении таких слов часто встречаются отступления от норм.

У многосложных слов под действием тенденции к ритмическому равновесию, как правило, сохраняется традиционное окончание *-ы(-и)*: *архитекторы, библиотекари, трансформаторы, конденсаторы* и т.д.

Речевые ошибки возникают при употреблении флексии *-ы(-и)* или *-а(-я)* без учета стилистических или семантических особенностей соответствующей формы. В речи белорусов разграничение таких форм осложняется тем, что в белорусском языке закрепилось унифицированное окончание именительного падежа множественного числа *-і (-ы)*: *гарады, дырэктары, прафесары, бераг і, плуг і, штэпсел і*.

Нормативные варианты в родительном падеже множественного числа свойственны тем существительным, у которых родовые варианты являются равноправными: *скирд - скирдов и скирда -скирд, идиома - идиом и идиом - идиомов*. Вариантные формы образуют и существительные, в роде которых наблюдаются колебания: *георгин -георгинов и георгина - георгин, рельс - рельсов и рельса -рельс* и т.д. Первые из этих форм общелитературные, сфера употребления вторых ограничивается просторечием, профессиональной речью.

Колебания в образовании форм родительного падежа множественного числа наблюдаются у отдельных групп существительных мужского рода на твердый согласный, служащих названиями мер и единиц измерения, овощей, фруктов, плодов, а также парных предметов. У большинства единиц измерения в родительном падеже прочно закрепилось нулевое окончание (*ампер, ватт, вольт, кулон, герц, эрг* и т.д.). Вариантные формы наблюдаются у существительных *грамм, килограмм, гектар*. Формы на *-ов* употребляются преимущественно в письменной речи, нулевое же окончание допустимо в разговорной. Для существительных - названий овощей, фруктов, плодов общелитературным является окончание *-ов* (*апельсинов, баклажанов,*

бананов, лимонов и т.д.). Однако в устной речи распространена нулевая форма, особенно у существительных *апельсин, мандарин, помидор*. Область ее употребления ограничивается разговорной речью, причем и здесь она допустима лишь в стандартных количественных сочетаниях со словами, обозначающими единицы измерения: *тонна помидор, килограмм апельсин*. В других же сочетаниях и в разговорной речи нормативным для данных слов является окончание *-ов*: *купи мандаринов, запах апельсинов, ящик из-под помидоров*.

Для существительных - названий парных предметов или предметов, состоящих из двух или нескольких частей [10], нормой является нулевая флексия: *ботинки - ботинок, погоны -погон, шорты -шорт, чулки -чулок* и т.д.; исключение *носки -носков*. В современной речи широко используется форма *носок*, которая не противоречит языковой системе, а поэтому может быть признана нормативной. На правах разговорного варианта она уже включена в некоторые словари [11].

В белорусском языке шире, чем в русском, распространены вариантные окончания родительного падежа множественного числа: *дрэў -дрэваў, нацый -нацыяў, в і шань -в і шняў, песень - песняў, форм -формаў* и т.д. Под влиянием белорусского языка в русской речи белорусов встречаются ошибки типа *партизан(ов), солдат(ов), письм(ов)*.

**Синонимия полных и кратких форм прилагательных.** Полные и краткие формы качественных прилагательных могут быть синонимичными лишь в предикативной функции. Данные формы различаются стилистически: краткие носят книжный характер, полные - разговорный или нейтральный. Кроме того, для краткой формы характерен оттенок категоричности, для полной - смягченности: *он смелый (справедливый, глупый и т.д.) - он смел (справедлив, глуп)*. Поэтому в тех случаях, когда даются обобщения в категорической форме (в пословицах, научных положениях, описаниях, определениях), обычно используются краткие прилагательные: *Молод годами, да стар умом; Русский народ талантлив; Иванов принципиален, настойчив, инициативен*. Для полных и кратких прилагательных характерны также семантические и грамматические различия. Семантические различия заключаются в том, что полные формы выражают признак постоянный, безотносительный, пассивный, а краткие - временный, относительный, активный: *река спокойная - река спокойна, мать больная - мать больна, груз тяжелый - груз тяжел* (он может быть легким для взрослого, но тяжел, например, для ребенка). Однако в мн. речи для обозначения постоянного, безотносительного признака, свойства или качества используются краткие прилагательные, так как здесь определения, описания даются в категорической форме: *фтор ядовит; кислород бесцветен*. В некоторых случаях полные и краткие прилагательные резко различаются своей

семантикой: *Ребенок глух ой от рождения -Он глух к мольбам матери; Отец еще жив -Мальчик очень живой.*

Грамматическое различие полных и кратких прилагательных в предикативной функции выражается в том, что краткая форма обладает способностью к синтаксическому управлению: *Вы сильны душой, Вы смелым терпением богаты* (Н. Некрасов); *Всякому мила своя сторона*. Полные же прилагательные такой способностью, как правило, не обладают, однако к ним может примыкать зависимый компонент: *Небо красное от пожара; Лицо синее от холода; Люди сильные духом*. К тому же от прилагательных *красный, синий, голубой* и некоторых других краткая форма ограничена в употреблении или вообще не образуется.

Вследствие стилистических, семантических и грамматических различий полные и краткие прилагательные не могут использоваться как однородные сказуемые; в качестве однородных употребляются либо только полные, либо только краткие формы: *Октябрь на редкость холодный, ненастный* (К. Паустовский); *Сила моряков неудержима, настойчива, целеустремленна* (Л. Соболев).

**Ошибки в образовании и употреблении форм имен прилагательных.** Формы имен прилагательных характеризуются богатой системой синонимических соответствий: синонимия простых (синтетических) и сложных (аналитических) форм сравнительной и превосходной степеней сравнения (*глубже - более глубокий, глубочайший - самый глубокий - глубже всех - наиболее глубокий*); притяжательных прилагательных и форм косвенных падежей существительных (*варенье из малины - малиновое варенье, ветер с севера -северный ветер, книга брата - братова книга*); синонимия притяжательных прилагательных, различающихся суффиксами (*отцов - отцовский, мужний - мужнин, соколиный - соколиий, вражий - вражеский*). При употреблении синонимичных форм в речи следует учитывать их семантические и стилистические оттенки. Так, простая форма сравнительной степени (*интереснее, сильнее*) стилистически нейтральна, она употребляется во всех стилях; сложная (*более интересный, более сильный*) - свойственна книжной речи. Простая форма превосходной степени имеет книжную окраску, сложная - нейтральную. Сфера употребления конструкций типа *лермонтовские стихи, отцов наказ, мужнин, костюм* ограничена разговорной речью, в нейтральной же, особенно в книжной, употребляются конструкции *стихи Лермонтова, отцовский наказ, мужний костюм*. Конструкции *братова книга - книга брата, малиновое варенье -варенье из малины* и т.д. различаются семантически: первое сочетание в каждой паре имеет более общее значение, второе - более конкретное. Для выражения значения принадлежности лицу в письменной речи употребляются преимущественно имена существительные в родительном падеже (*тетрадь Тани, комната сестры*). Иногда параллельные обороты расходятся в своих

значениях настолько, что взаимная их замена невозможна. Сравни: *семья старшего брата -братская помощь, любовь матери к сыну -материнская любовь*. Употребление параллельных оборотов без учета их семантических и стилистических различий приводит к речевым ошибкам.

За пределами литературной нормы находятся встречающиеся в речи формы простой сравнительной степени типа *бойчее, звончее, богачее, слаже, сладче, красивые, длиннее* и др. Это просторечные формы, литературные их варианты - *бойче, звонче, богаче, слаще, красивее, длиннее*.

Формы сравнительной степени с приставкой *по-*, вносящей добавочное значение 'несколько, немного' (*побольше, посильнее, повыше*), допустимы лишь в разговорной речи, в книжной же следует употреблять конструкции *немного больше, несколько сильнее*.

При употреблении форм сравнительной степени должен быть указан объект сравнения: *Сейчас нет задачи важнее, чем выполнение плана* (из газет); *И нет ничего сложнее внутреннего мира человека* (В. Тендряков).

Предложения типа *Эта комната более чистая и светлая* не соответствуют нормам литературного языка.

Распространенными ошибками является образование:

1) сравнительной и превосходной степеней сравнения путем соединения аналитической и синтетической форм: *более сильнее, самый сильнейший*;

2) плеонастических сочетаний типа *несколько поподробнее* (форма *поподробнее* имеет значение 'несколько, немного');

3) форм сравнительной степени от относительных прилагательных: *более синонимический ряд, более разговорный вариант*. Такие формы допускаются в произведениях художественной литературы, где их употребление стилистически мотивировано: *Мы хороним самого земного из всех прошедших на земле людей* (В. Маяковский); *В такой непроглядный вьюжный вечер успех решался не тем, кто железней или метче, а удачливей кто* (Л. Леонов);

4) форм превосходной степени путем присоединения к прилагательным в форме положительной степени приставки *на-*: *наивыгодный, наиприятный*.

В результате интерференции в условиях белорусско-русского двуязычия иногда вместо краткой формы используется полная по аналогии с белорусским языком, где ограничено употребление кратких форм прилагательных. Например: *Шкаф хороший, но наша квартира для него низкая* (вместо *низка*). Сравни в белорусском: *Шафа добрая, але наша*

*кватэра для яе н і зкая.* При простой сравнительной степени зависимое слово ошибочно употребляется в винительном падеже с предлогом *за*: *Брат моложе за сестру* (вместо *моложе сестры*).

**Вариантность в сочетаниях числительных с существительными.** В сочетаниях числительных с существительными варианты формы, различающиеся обычно стилистической окраской, и отступления от литературных норм наблюдаются в конструкциях:

1) "сложное количественное числительное с элементом *сто* в творительном падеже + существительное": *с двумястами (тремястами, четырьмястами и т.д.) жителями* (книжн.) - *жителей* (разг.);

2) "*два (три, четыре) и более + существительное*". В соответствии с литературной нормой существительное зависит от числительного и употребляется в родительном падеже единственного, а не множественного числа: *два и более метра, три и более окна, четыре и более листа*. Возможны перестановки: *два метра и более, три окна и более*;

3) "составное числительное, оканчивающееся на *два, три, четыре* (22, 23, 24, 32, 33, 34 и т.д.) + существительное *pluralia tantum*". В случае необходимости следует пользоваться синонимичными выражениями (*отремонтировали сани в количестве двадцати двух, истекли двадцать вторые сутки, прошло двадцать два дня* и т.д.), поскольку данные существительные употребляются лишь в сочетаниях с собирательными числительными (*двое суток, трое брюк, четверо джинсов*);

4) "собирательное числительное + существительное или субстантивированное прилагательное": *двое раненых / два раненых, трое сыновей / три сына, четверо сирот / четыре сироты*.

В сочетаниях с субстантивированными прилагательными, существительными общего рода (при обозначении нескольких лиц мужского пола или лиц мужского и женского пола) и существительными мужского рода на *-а* в именительном падеже рекомендуется употреблять собирательные числительные: *двое прохожих, трое бродяг, четверо мужчин*. В косвенных падежах, наряду с собирательными, допустимо употребление количественных числительных: *двоих / двух мужчин, троих / трех детей, четверых / четырех отдыхающих*. В сочетании с существительными мужского рода со значением лица, оканчивающимися на согласный, употребляются как количественные, так и собирательные числительные: *два друга / двое друзей, семь / семеро командиров*. В некоторых случаях общелитературным является употребление только количественных числительных, так как собирательные вносят стилистически сниженный оттенок значения: *два маршала* (не *двое маршалов*), *три профессора* (не *трое профессоров*).

В сочетании с существительными, имеющими форму только множественного числа, в именительном падеже употребляется собирательное числительное (*двое перил, пятеро джинсов*), а в косвенных падежах - количественное (*около двух суток, о трех джинсах, с четырьмя санями*).

В сочетаниях с существительными мужского рода, обозначающими животных, и существительными женского рода литературной нормой является употребление количественных числительных (*две подруги, три медведя, четыре волка*). Не соответствуют литературной норме сочетания собирательных числительных с названиями молодых животных (*двое цыплят, трое волчат*), парных предметов в значении "столько-то пар" (*двое чулок, трое носков*), а также в косвенных падежах с названиями лиц женского пола (*двоих сестер, троих студентов*); они имеют разговорно-просторечную окраску.

**Ошибки в употреблении местоимений.** Затруднения и ошибки наблюдаются в образовании формы винительного падежа единственного числа местоимения *сама*. Нормативной для современного употребления является форма *саму*, вытеснившая устаревшую *самоё*.

Не соответствует литературной норме употребление (б е з особого стилистического задания) личного местоимения в функции второго подлежащего (*Плюшкин... он отрицательный герой романа*).

Нежелательно в речи дублирование одного и того же местоимения: *Когда он получил отпуск, он уехал в деревню* (лучше *Получив отпуск, он уехал...* или *Он получил отпуск и уехал...*).

Местоимение *они* не следует соотносить с собирательными или отвлеченными существительными, имеющими форму единственного числа. Например: *Юношество живо откликнулось на этот призыв, и вон они уже едут осваивать целинные земли; Студенческая молодежь поехала в колхозы, там они будут работать в течение месяца*. В таких случаях целесообразно заменить собирательное или отвлеченное существительное конкретным (*юноши* вместо *юношество*, *студенты* вместо *студенческая молодежь*).

Устаревшим является употребление местоимения *они* по отношению к одному лицу. Такое употребление было распространено в почтительно-подобострастной речи: *Виталий Петрович человек самых благородных правил: они во всякую малость входить не станут* (А. Островский).

Распространенной ошибкой в речи является смешение притяжательных местоимений *мой, твой, его* и других с возвратно-притяжательным *свой*: *Я не находил применения моим рукам* (надо *своим*); *У матери всегда находилось доброе слово для ее дочерей и сыновей* (надо *своих*).

Плеонастично употребление местоимений в контекстах в которых указательные значения, выражаемые местоимениями, само собой разумеются: *У нее сложились хорошие отношения со всеми своими коллегами по работе; Перед своим уходом на работу мать разбудила сына.*

В русской речи белорусов довольно часто встречается пропуск начального согласного *н* в формах косвенных падежей личного местоимения *он* после непроизводных предлогов: *с им, к ему, от его, к ей* и т.д.

Под влиянием белорусского языка наблюдается ненормативное употребление относительно-вопросительных местоимений вместо неопределенных: *Может у вас возникли какие сомнения?* (вместо *какие-либо*); *У тебя есть какая свежая газета?* (вместо *какая-нибудь*); *Дайте кто совет* (вместо *кто-нибудь*).

**Употребление глагольных форм.** Глаголы *полоскать, колыхать, мурлыкать, плескать, рыскать* и некоторые другие образуют двоякие формы настоящего времени: с чередованием согласных (*полощет, колышет* и т.д.) и без чередования (*полоскает, колыхает* и т.д.). Первые общелитературные, вторые свойственны разговорному стилю. Стилистически дифференцируются также формы настоящего времени глаголов *мяукать* (*мяукает - мяучит*), *сыпать* (*сыплет - сыпет*), *щипать* (*щиплет - щипет*); повелительного наклонения глаголов *ехать* (*поезжай - езжай - едь*), *положить* (*положи - положишь*), *класть* (*клади - поклади*), *лечь* (*ляг - ляжь*), *пойти* (*пойди - поди*), *подойти* (*подой - подой*) и др. Общелитературными являются первые из них, вторые имеют просторечный характер и в литературном языке не употребляются.

Варианты форм типа *подытоживать - подытоживать, обуславливать - обуславливать, сосредоточивать - сосредотачивать, уполномочивать - уполномочивать* различаются как книжные (с гласным *о* в корне) и разговорные (с гласным *а*) [12].

Кроме того, в употреблении и образовании форм глагола в условиях белорусско-русского двуязычия немало отклонений от норм литературного языка, обусловленных или поддерживаемых интерференцией:

- 1) перенос в русскую речь белорусских возвратных форм глаголов, основа которых оканчивается на гласный: *учуся, смеюся, боялася, проснулася* и т.д.;
- 2) употребление в форме несовершенного вида суффикса *-ва* вместо безударных русских суффиксов *-ыва, -ива*: *рассказвать, записывать, обеспечивать* и др.;
- 3) сохранение суффикса *-ну* в форме прошедшего времени непродуктивных глаголов: *мокнул, мерзнул, сохнул, привыкнул* (литературная норма: *мок, мерз, сох, привык*);

- 4) ошибки в образовании личных форм разноспрягаемых глаголов *дать, хотеть, есть, бежать* (*даси, хочут, хотим, еси, бегите* и др.);
- 5) перенос в русскую речь деепричастных форм, отсутствующих в русском литературном языке: *пишучи, льючи, режучи* (в белорусском литературном языке деепричастия; образуются почти от всех глаголов, в том числе и от таких, как *пісаць, ліць, біць, піць, мыць, хацець, рэзаць, жаць* и др. - *пішучы, льючы, бьючы, пьючы, мыючы, хочучы, рэжучы, жнучы*).

## 2.2. Синтаксические нормы

Современными языковыми нормами на синтаксическом уровне допускается немало вариантных форм: *ждать отпуск / отпуска, не читал книгу / книги, двое пришло / пришли* и т.д. Хотя все они с достаточной полнотой и последовательностью описаны в справочной литературе [13], тем не менее в речевой практике возникает ряд трудностей при выборе нужной синтаксической конструкции. Распространены отступления, в частности, от норм согласования и управления, размещения слов в предложении, построения предложений с однородными членами, с причастными и деепричастными оборотами; от некоторых норм построения сложных предложений [14]. Особые трудности вызывает выбор формы сказуемого при подлежащем, форма и значение которого вступают в противоречие. В русской речи белорусов, кроме того, в ряде случаев отступления от синтаксических норм связаны с межъязыковой интерференцией.

**Варианты координации главных членов предложения.** Современные нормы координации главных членов предложения, как известно, часто допускают вариантные формы рода и числа сказуемого: *пять (большинство, несколько) студентов уехало / уехали; трое проголосовало / проголосовали; инженер выступил / выступила* и т.д.

Выбор той или иной формы сказуемого зависит от ряда факторов, которые должны учитываться в каждом конкретном акте коммуникации.

Варианты форм числа сказуемого отмечаются при подлежащем, выраженном словом или сочетанием слов со значением количества.

1. Подлежащее выражено собирательным числительным, обозначающим группу лиц: *трое писало / писали; уехало / уехали пятеро*.

Сказуемое в единственном числе употребляется обычно в нераспространенном предложении, особенно если сказуемое предшествует подлежащему: *Присутствовало пятеро, а выступило двое*.

При сочетании собирательного числительного с местоимением *нас*, *вас* или *их* сказуемое употребляется только в форме единственного числа: *Нас было двое; Вас осталось четверо; Их пришло семеро.*

Если при подлежащем есть согласованное определение к форме множественного числа, сказуемое употребляется только во множественном числе: *Вскоре вернулись задержанные двое; Остальные пятеро придут завтра; Эти трое спали непробудным сном.*

2. Подлежащее выражено сочетанием количественного или собирательного числительного с существительным в родительном падеже, а также сочетанием слов *большинство*, *множество*, *несколько* с существительным в родительном падеже: *пять спортсменов выступило / выступили; двое бойцов погибло / погибли; большинство артистов уехало / уехали.*

Форма единственного числа сказуемого предпочитается, если: а) сказуемое предшествует подлежащему, особенно при нераспространенности предложения (*На столе лежит несколько тетрадей; Выросло пять кленов*); б) подлежащее имеет значение приблизительности (*На собрании присутствовало около 50 человек; В стране выпускается свыше 380 миллионов экземпляров газет и журналов, ежедневно загорается более 75 миллионов телевизионных экранов*); в) в составе подлежащего употреблено отвлеченное существительное, особенно со значением времени (*Прошло несколько минут; Сыну исполнилось пять лет*); г) компоненты количественно-именного сочетания разделены (*Детей у матери было пятеро; Рабочих выступило трое*); д) в составе подлежащего имеются слова со значением ограничения (*В живых осталось всего несколько человек; В секции занималось только десять учащихся; Всего лишь несколько дней прошло с тех пор*).

Сказуемое во множественном числе обычно употребляется при подлежащем, называющем количество со значением одушевленности [15], если: а) подлежащее и сказуемое разделены в предложении другими словами (*Большинство участников совещания в ходе обсуждения стоящих на повестке дня вопросов поддержали точку зрения докладчика*); б) речь идет об известном, определенном субъекте (*Нас провожали те самые две девушки, с которыми мы познакомились вчера*); в) при количественном слове есть определение во множественном числе (*Первые шесть дней прошли незаметно; Завтра придут остальные двадцать человек*); г) есть однородные члены в составе подлежащего или сказуемого (*Большинство старшеклассников, учащихся ПТУ, студентов участвовали в беге на короткой дистанции; Некоторые ребята уже отдохнули и с новыми силами взялись за работу*).

В некоторых случаях форма множественного или единственного числа сказуемого выполняет смысловозначительную функцию. Сравни: *Несколько учеников быстро выполнили задание* и *Несколько учеников быстро выполнило задание*. Форма множественного числа сказуемого указывает на то, что действие приписывается каждому лицу в отдельности, т.е. имеется в виду, что каждый ученик выполнил задание самостоятельно. Форма единственного числа сказуемого указывает на то, что действие выполнялось совместно, группой, состоящей из нескольких учеников.

На выбор формы числа сказуемого влияет и такой фактор, как активность или пассивность действия. Сказуемое, выраженное глаголом бытия, наличия, состояния или краткой формой страдательного причастия, особенно при подлежащем - неодушевленном существительном, обычно употребляется в единственном числе: *В деревне осталось несколько домов; Большинство однокурсников было возмущено его поведением*. Форма единственного числа сказуемого в таких случаях выражает пассивность действия. Для выражения активности действия используется сказуемое - глагол во множественном числе.

В составном именном сказуемом связка согласуется с именной частью. Например, в предложении *Большинство участников соревнования были учащимися* связка *были* употребляется во множественном числе, так как именная часть сказуемого *учащимися* имеет форму множественного числа [16].

3. При подлежащем, выраженном сочетанием слова *часть* с неодушевленным существительным в родительном падеже, а также сочетанием слов *много, немного, мало, немало, столько, сколько* с существительным в родительном падеже, сказуемое всегда употребляется в единственном числе: *Часть аудиторий отремонтирована; Столько людей погибло в тюрьмах!*

Если подлежащее выражено словосочетанием "*часть + одушевленное существительное в родительном падеже*", сказуемое может иметь форму единственного и множественного числа: *Часть артистов выступила / выступили*. На выбор формы числа сказуемого в данном случае влияют факторы, указанные выше (см. п. 2).

4. При подлежащем, выраженном сложным существительным с первой частью *пол-* (*пол-яблока, полкомнаты, полведра* и т.д.) или сочетанием числительного *полтора (полторы)* с существительным, сказуемое предпочитается в форме единственного числа, а в прошедшем времени - в форме среднего рода единственного числа: *В субботнике участвует полгруппы; Сэкономлено полтора миллиона рублей*. Но если при подлежащем есть определение во множественном числе, сказуемое употребляется во

множественном числе: *Кончились эти мучительные полторы недели неизвестности; Первые полчаса прошли быстро.*

Колебания в форме числа сказуемого наблюдаются также при подлежащем, выраженном открытым или закрытым рядом словоформ (*На столе лежит / лежат ручка, карандаш, тетради; Ни прогулки, ни катание на лодке, ни купание в море не привлекало / привлекали его; Меня встретил / встретили брат и сестра*); сочетанием со значением совместности (*Пришел / пришли учитель с учениками*); местоимением **кто, кто-либо, кто-нибудь, кто-то, кое-кто или некто** (*Даже те, кто никогда не питал / не питали симпатий к нашему общественному строю, внимательно слушали голос Москвы*) [17].

Вариантные формы рода сказуемого современные литературные нормы допускают при подлежащем - существительном мужского рода, называющем женщину по профессии, роду деятельности: *секретарь позвонил / позвонила, технолог предложил / предложила*. Сказуемое в таких случаях может употребляться и в мужском и в женском роде. Форма женского рода сказуемого обычно используется для того, чтобы подчеркнуть пол действующего лица, а также если при подлежащем есть определение или приложение в форме женского рода: *Наша секретарь заболела; Операцию сделала хирург Петрова*.

### ***1. Понятие богатства речи***

Уровень речевой культуры зависит не только от знания норм литературного языка, законов логики и строгого следования им, но и от владения его богатствами, умения пользоваться ими в процессе коммуникации.

Русский язык по праву называют одним из наиболее богатых и развитых языков мира. Его богатство — в неисчислимом запасе лексики и фразеологии, в смысловой насыщенности словаря, в безграничных возможностях фонетики, словообразования и сочетания слов, в многообразии лексических, фразеологических и грамматических синонимов и вариантов, синтаксических конструкций и интонаций. Все это позволяет выражать тончайшие смысловые и эмоциональные оттенки. "Нет ничего такого в мире, в окружающей нас жизни и в нашем сознании, - говорит К.Г. Паустовский, - что нельзя было бы передать русским словом: и звучание музыки, и... блеск красок, и шум дождя, и сказочность сновидений, и тяжелое громыхание грозы, и детский лепет, и заунывный рокот прибоя, и гнев, и великую радость, и скорбь утраты, и ликование победы".

Богатство речи отдельного человека определяется тем, каким арсеналом языковых средств он владеет и насколько умело в соответствии с содержанием, темой и задачей высказывания пользуется ими в конкретной ситуации. Речь считается тем богаче, чем шире используются в ней разнообразные средства и способы выражения одной и той же мысли, одного

и того же грамматического значения, чем реже повторяется без специального коммуникативного задания, непреднамеренно одна и та же языковая единица.

## ***§2. Лексико-фразеологическое и семантическое богатство речи***

О богатстве любого языка свидетельствует прежде всего его словарный запас. Известно, что семнадцатитомный "Словарь современного русского литературного языка" включает 120480 слов. Но в нем отражена далеко не вся лексика общенародного языка: не включены топонимы, антропонимы, многие термины, устаревшие, просторечные, областные слова; производные слова, образуемые по активным моделям. "Словарь живого великорусского языка" В.И. Даля содержит 200000 слов, хотя и в нем зафиксированы далеко не все слова, употреблявшиеся в русском языке середины XIX в. [1] Определить с максимальной точностью количество слов в современном русском языке невозможно, так как он постоянно обновляется и обогащается. Об этом красноречиво говорят словари-справочники "Новые слова и значения" (под ред. Н.Э. Котеловой), а также ежегодные выпуски серии "Новое в русской лексике: Словарные материалы". Так, словарь-справочник по материалам прессы и литературы 70-х гг. (1984) содержит около 5500 новых слов и словосочетаний, а также слов с новыми значениями, не вошедших в толковые словари русского языка, изданные до 1970 г. В "Словарные материалы-80" (М., 1984) включено более 2700 словарных статей и 1000 новых слов с неполным описанием (без толкований и этимолого-словообразовательных справок), встретившихся в периодических изданиях с сентября по декабрь 1980 г.

Чем большим количеством лексем владеет говорящий (пишущий), тем свободнее, полнее и точнее он может выразить свои мысли и чувства, избегая при этом ненужных, стилистически немотивированных повторений. Словарный запас отдельного человека зависит от ряда причин (уровня его общей культуры, образованности, профессии, возраста и т.д.), поэтому он не является постоянной величиной для любого носителя языка. Ученые считают, что современный образованный человек активно употребляет в устной речи примерно 10 - 12 тысяч слов, а в письменной - 20 - 24 тысячи. Пассивный же запас, включающий и те слова, которые человек знает, но практически не употребляет в своей речи, составляет примерно 30 тысяч слов. Это количественные показатели богатства языка и речи.

Однако богатство языка и речи определяется не только и даже не столько количественными показателями словарного запаса, сколько семантической насыщенностью словаря, широкой разветвленностью значений слов. Около 80% слов в русском языке многозначны; причем, как правило, это наиболее активные, частотные в речи слова. Многие из них имеют более десяти значений (см. например, *брать*, *бить*, *стоять*, *время* и др.), а у некоторых

лексем зафиксировано двадцать и более значений (см. *снять, ставить, свести, тянуть, идти* и др.). Благодаря многозначности слов достигается значительная экономия языковых средств при выражении мыслей и чувств, так как одно и то же слово в зависимости от контекста может выступать в разных значениях. Поэтому усвоение новых значений уже известных слов не менее важно, чем усвоение новых слов; оно способствует обогащению речи.

Фразеологические сочетания имеют свое, особое значение, которое не выводится из суммы значений составляющих их компонентов, например: *кот заплакал* - 'мало', *спустя рукава* - 'небрежно, неаккуратно'. Фразеологизмы могут быть многозначными: *вкривь и вкось* - 1) 'в разных направлениях'; 2) 'плохо; не так, как следует, как надо, как положено'; 3) 'превратно, искажая смысл (судить, толковать и т.п.)'; *подать руку* - 1) 'протянуть руку для пожатия в знак приветствия, прощания'; 2) 'предложить опереться на руку'; 3) в сочетании с существительным *помощь* - 'помочь, оказать содействие кому-либо'.

Фразеологизмы русского языка многообразны по выражаемым значениям и стилистической роли, они являются важным источником речевого богатства.

Русский язык не имеет равных себе по количеству и разнообразию лексических и фразеологических синонимов, которые благодаря своим семантическим и стилистическим различиям позволяют точно выразить самые тонкие оттенки мыслей и чувств. Вот как, например, М.Ю. Лермонтов в повести "Бэла", используя синонимы, характеризует в зависимости от изменения внутреннего состояния Азамата лошадь Казбича. Вначале употребляется стилистически нейтральное слово *лошадь*, затем - его идеографический синоним *скакун* ('лошадь, отличающаяся высокими беговыми качествами'): - *Славная у тебя лошадь!* - говорит Азамат, - *если бы я был хозяин в доме и имел табун в триста кобыл, то отдал бы половину за твоего скакуна, Казбич!* По мере того, как желание любой ценой приобрести лошадь усиливается, в лексиконе Азамата появляется слово *конь*, высокая стилистическая окраска которого вполне соответствует настроению юноши: - *В первый раз, как я увидел твоего коня, - продолжал Азамат, - когда он под тобой крутился и прыгал, раздувая ноздри... в моей душе сделалось что-то непонятное...*

Художники слова творчески используют возможности синонимии, создавая в ряде случаев контекстуальные (авторские) синонимы. Так, согласно наблюдениям А.И. Ефимова, "в сатире Щедрина слово *проговорил* имеет более 30 синонимов: *брякнул, буркнул, бухнул, воскликнул, выдавил из себя, загвоздил, залаял, икал, пустил шип по-змеиному, стонал, курлыкал, заметил, рассуждал, похвалил, сказал, сболтнул* и др. Причем каждый из этих синонимов имел свою сферу применения" [2]. Синонимические ряды используются обычно для уточнения, разъяснения, для всесторонней

характеристики предмета или явления. Например: *Меженин лениво, нехотя повернулся и, раскачиваясь, вышел* (Ю. Бондарев). В определенных контекстах возможна почти полная взаимозаменяемость синонимов. Функция замещения - одна из основных стилистических функций синонимов - позволяет избегать немотивированных лексических повторов, способствует разнообразию речи. Например: *Счастливы, мнил я, не поймут того, что сам не разберу я* (М. Лермонтов). Здесь: *не разберу — не пойму*.

### **§3. Словообразование как источник речевого богатства**

Словарь русского языка, как известно, обогащается прежде всего за счет словообразования. Богатые словообразовательные возможности языка позволяют создавать огромное количество производных слов по готовым моделям. Например, в "Орфографическом словаре русского языка" (М., 1985) только с приставкой *на-* приведено около 3000 слов. В результате словообразовательных процессов в языке возникают крупные лексические гнезда, включающие иногда по несколько десятков слов. Например, гнездо с корнем *пуст-*: *пустой, пустенький, пустенько, пустехонький, пустехонько, пустышка, пустоватый, пусто, пустота, пустотный, пустырь, пустырек, пустошь, опустошить, опустошать, опустошение, опустошитель, опустошительный, пустыня, пустынный, впустую, пустеть, опустеть, опустение, запустение, пустовать* и т.д. Словообразовательные аффиксы вносят в слова разнообразные смысловые и эмоциональные оттенки. В.Г. Белинский по этому поводу писал: "Русский язык необыкновенно богат для выражения явлений природы... В самом деле, какое богатство для изображения явлений естественной действительности заключается только в глаголах русских, имеющих *виды!* *Плавать, плыть, приплывать, приплыть, заплывать, отплывать, заплыть, уплывать, уплыть, наплывать, наплыть, подплывать, подплыть...*: это все один глагол для выражения *двадцати* оттенков одного и того же действия!" [3] Разнообразны в русском языке суффиксы субъективной оценки: они придают словам оттенки ласкательности, уничижительности, пренебрежительности, иронии, сарказма, фамильярности, презрительности и т.д. К примеру, суффикс -*ёнк(а)* придает имени существительному оттенок презрения: *лошадёнка, избёнка, комнатёнка*; суффикс -*еньк(а)* - оттенок ласкательности: *рученька, ноченька, подруженька, зоренька* и т.д.

Умение пользоваться словообразовательными возможностями языка значительно обогащает речь, позволяет создавать лексические и семантические неологизмы, в том числе - индивидуально-авторские.

### **§4. Грамматические ресурсы речевого богатства**

Основными источниками богатства речи на морфологическом уровне являются синонимия и вариантность грамматических форм, а также возможность их употребления в переносном значении. Сюда относятся:

1) вариантность падежных форм имен существительных: *кусоч сыра - кусоч сыру, быть в отпуске - быть в отпуску, бункеры - бункера, пять граммов - пять грамм* и другие, характеризующиеся различной стилистической окраской (нейтрального или книжного характера, с одной стороны, разговорного - с другой);

2) синонимичные падежные конструкции, различающиеся смысловыми оттенками и стилистическими коннотациями: *купить для меня - купить мне, привезти брату - привезти для брата, не открыл окно - не открыл окна, идти лесом - идти по лесу*;

3) синонимия кратких и полных форм имен прилагательных, имеющих семантические, стилистические и грамматические различия: *медведь неуклюж - медведь неуклюжий, юноша смел - юноша смелый, улица узка - улица узкая*;

4) синонимия форм степеней сравнения прилагательных: *ниже - более низкий, умнее - более умный, умнейший - самый умный - умнее всех*;

5) синонимия прилагательных и форм косвенных падежей имен существительных: *библиотечная книга - книга из библиотеки, университетский корпус - корпус университета, лабораторное оборудование - оборудование для лаборатории, есенинские стихи - стихи Есенина*;

6) вариантность в сочетаниях числительных с существительными: *с двумястами жителями — жителей, трое студентов - три студента, два генерала — двое генералов*;

7) синонимия местоимений (например, *всякий - каждый - любой; что-то - кое-что - что-нибудь - что-либо; кто-то - кто-нибудь - кто-либо; кое-кто - некто; какой-то - какой-либо - какой-нибудь - кое-какой - некоторый*);

8) возможность употребления одной формы числа в значении другой, одних местоимений или глагольных форм в значении других, т.е. грамматико-семантические переносы, при которых обычно появляются дополнительные смысловые оттенки и экспрессивная окраска. Например, употребление местоимения *мы* в значении *ты* или *вы* для выражения сочувствия, сопереживания: *Вот мы (ты, вы) уже и перестали плакать*; употребление *мы* в значении *я* (авторское *мы*): *В результате анализа фактического материала мы пришли к следующим выводам... (я пришел)*; употребление

будущего времени в значении настоящего: *Из песни слова не выкинешь* (пословица); *Без труда не вытащишь и рыбку из пруда* (пословица) и т.д. [4]

Богатые возможности разнообразить речь предоставляет синтаксис русского языка с его необычайно развитой синонимией и вариантностью, системой параллельных конструкций, почти свободным порядком слов. Синтаксические синонимы, параллельные обороты речи, имеющие общее грамматическое значение, но различающиеся семантическими или стилистическими оттенками, во многих случаях могут быть взаимозаменяемы, что позволяет выразить одну и ту же мысль разнообразными языковыми средствами. Сравни, например: *Она грустит - Ей грустно; Нет радости - Никакой радости - Какая уж там радость; Закончился учебный год, ребята уехали в деревню; - Закончился учебный год - ребята уехали в деревню; - Потому что закончился учебный год, ребята уехали в деревню; - После того, как (как только, когда) закончился учебный год, ребята уехали в деревню.*

Синонимичные и параллельные синтаксические конструкции позволяют, во-первых, передать необходимые смысловые и стилистические оттенки, а во-вторых, разнообразить словесные средства выражения. Однако, стремясь избежать синтаксического однообразия, не следует забывать семантико-стилистических различиях между такими конструкциями [5].

Одно и то же предложение в речи может приобретать разные семантико-стилистические оттенки в зависимости от порядка слов. Благодаря всевозможным перестановкам можно создать несколько вариантов одного предложения: *Николай с братом был на стадионе - Николай был с братом на стадионе - Николай был на стадионе с братом* и т.д. Для перестановки слов здесь нет никаких формально-грамматических ограничений. Но при изменении порядка слов изменяется оттенок мысли: в первом случае главное, *кто* был на стадионе, во втором - *где* был Николай, в третьем - *с кем*. Как отмечал А. М. Пешковский, предложение из пяти полных слов (*Я завтра пойду гулять*) в зависимости от их перестановки допускает 120 вариантов [6], т.е. дает более сотни вариантов семантико-стилистических оттенков. Следовательно, порядок слов также является одним из источников речевого богатства.

Придать одной и той же синтаксической конструкции разнообразные оттенки, кроме порядка слов, помогает интонация. С помощью интонации можно передать множество смысловых оттенков, придать речи ту или иную эмоциональную окраску, выделить наиболее важное, значимое, выразить отношение адресата к предмету речи. Возьмем, к примеру, предложение *Утром приехал брат*. Изменяя интонацию, можно не только констатировать факт приезда брата, но и выразить свое отношение (радость, удивление, равнодушие, неудовлетворение и т.д.). Передвигая интонационный центр

(логическое ударение), можно изменить смысл данного предложения, *Утром приехал брат* (содержится ответ на вопрос *когда* приехал брат?); *Утром приехал брат* (*кто* приехал утром?).

Интонация обладает способностью "выражать несовместимые в одном контексте смысловые различия предложений с одинаковым синтаксическим строением и лексическим составом: *Какой у нее голос?* - *Какой у нее голос!*; *Ваш билет?* (т.е. *ваш* или *не ваш*) - *Ваш билет!* (т.е. *предъявите!*) [7]. Интонация может придавать одним и тем же словам совершенно различные оттенки, расширять смысловую емкость слова. Например, слово *здравствуйте* можно произнести радостно, ласково, приветливо и грубо, пренебрежительно, высокомерно, сухо, равнодушно; оно может звучать как приветствие и как оскорбление, унижение человека, т.е. приобретать прямо противоположный смысл. "Диапазон интонаций, расширяющих смысловое значение речи, можно считать беспредельным. Не будет ошибкой сказать, что истинный смысл сказанного заключается постоянно не в самих словах, а в интонациях, с какими они произнесены" [8].

Таким образом, речевое богатство предполагает, во-первых, усвоение большого запаса языковых средств, а во-вторых, навыки и умения пользоваться многообразием стилистических возможностей языка, его синонимических средств, способностью выражать сложнейшие и тончайшие оттенки мыслей различными способами.

### **§5. Речевое богатство и функциональные стили**

Русский язык обогащается за счет появления новых слов, выражений и сочетаний, развития новых значений у слов и устойчивых сочетаний, уже существующих в языке, расширения сферы употребления языковой единицы и т.д. Инновации в языке отражают изменения, которые произошли в реальной действительности, общественной деятельности человека и его миропонимании или являются результатом внутриязыковых процессов. "Все изменения языка, - отмечал Л.В. Щерба, - ...куются и накапливаются в кузнице разговорной речи". Поэтому в обогащении языка важную роль играет разговорный стиль с его менее строгими, по сравнению с книжными, нормами, с его большей вариативностью речевых единиц. Разговорный стиль, связывая литературный язык с общенародным, способствует обогащению литературного языка новыми словами, их формами и значениями, словосочетаниями, видоизменяющими уже установившуюся семантику, синтаксическими конструкциями и разнообразными интонациями. Не случайно писатели, поэты, публицисты постоянно прибегают к разговорной речи как неиссякаемому источнику обогащения литературного языка. Еще А.С. Пушкин, обращаясь к народному языку, видел в нем вечно живой и всегда освежающий источник. Весь XIX в., давший гениев русской литературы, прошел в поисках путей освобождения

народа под знаком освоения и утверждения народной речи в борьбе за право писателя писать живым, простым и могучим языком, не чураясь "мужицких" слов и оборотов, а, напротив, опираясь на них, как па образец. Художники слова вводят в литературную речь наиболее меткие народные слова и выражения, наиболее удачные конструкции, разговорные интонации, способствуя тем самым ее обогащению. Художественная литература играет первостепенную роль в закреплении инноваций в литературном языке. Подлинно художественные произведения учат читателя нешаблонному словесному оформлению мысли, своеобразному использованию средств языка. Они являются основным источником обогащения речи общества и отдельных людей.

Способствует обогащению речи и публицистический стиль, характеризующийся тенденцией к устранению речевых штампов, к оживлению повествования свежими словесными оборотами. Публицисты постоянно ищут языковые средства, рассчитанные на эмоциональное воздействие, широко и творчески используя при этом богатства языка. В газетной публицистике быстрее, чем где бы то ни было, находят отражение изменения, происходящие в разговорной речи, что способствует их закреплению в общем употреблении. Многие слова и сочетания, употребляясь в публицистике, особенно в газетной, приобретают социально оценочное значение и расширяют свою семантику. Так, в прилагательном *классовый* сформировалось новое значение 'соответствующий идеологии, интересам того или иного класса' (*классовая точка зрения*); слово *импульс* ('внутреннее побуждение, толчок к чему-либо, обусловленные деятельностью нервных возбудителей') в газетной речи приобрело положительную оценку и специализированное значение: 'то, что ускоряет что-либо, способствует развитию' (*импульс к творчеству, могучий импульс, импульс ускорения*).

Вместе с тем некоторые газетные сообщения пестрят примелькавшимися, невыразительными словами и словосочетаниями, речевыми штампами, шаблонами, обедняющими речь, лишаящими ее выразительности, самобытности. Речь газеты, так же как и деловых бумаг, является основным источником штампов [9]. Отсюда они проникают в разговорную и художественную речь, порождая однообразие и бедность.

Официально-деловой стиль с его стандартизацией, широко распространенными словесными формулами, штампами, трафаретами, облегчающими общение в области правовых отношений, самый бедный, однообразный, по сравнению с другими. Однако и деловую речь в соответствии с ее внутренней функциональной дифференциацией можно и нужно разнообразить, включая в нее элементы других стилей. Стандартизация и в официально-деловом стиле должна иметь разумные

пределы, здесь, как и в других стилях, должно соблюдаться "чувство соразмерности и сообразности",

В научной речи выбор языковых средств полностью подчинен логике мысли. Это - речь строго обдуманная, систематизированная, призванная точно, логически последовательно выражать сложную систему понятий с четким установлением взаимоотношений между ними, что, однако, не препятствует ее богатству и разнообразию.

Научный стиль в определенной степени (правда, в значительно меньшей по сравнению с художественным, публицистическим и разговорным) способствует обогащению языка, прежде всего за счет лексики и словосочетаний терминологического характера.

Чистая речь - это речь, в которой нет языковых элементов, чуждых литературному языку, а также отвергаемых нормами нравственности слов и словесных оборотов. Чистота речи предполагает соблюдение не только языковых (в первую очередь - стилистических в области произношения и словоупотребления), но и этических норм.

Данное качество речи неразрывно связано с ее правильностью, базируется на ней. Эта связь проявляется в том, что чистота речи в произношении достигается благодаря строгому соблюдению орфоэпических норм: то, что соответствует нормам орфоэпии, признается и правильным, и чистым.

«Несколько по-иному следует понимать чистоту речи на уровне словоупотребления. Здесь приобретает значение количественная характеристика употребляемых в речи слов той или иной семантической группы. Возрастание количества таких слов в речи ведет к снижению стилистических качеств ее, когда мы вынуждены говорить о засорении речи» [1].

Чистота речи предполагает стилистически оправданное употребление, во-первых, литературных языковых единиц (иноязычных слов и выражений, речевых штампов, а также слов и выражений, не несущих никакой смысловой нагрузки в речи и в силу этого превращающихся в сорняки), а во-вторых, внелитературных языковых элементов (диалектизмов - территориальных говоров; профессионализмов - слов, ограниченных в своем употреблении рамками какой-либо профессии; жаргонизмов - слов и словесных оборотов, применяемых в жаргонах, социально ограниченных сферах; вульгаризмов - слов и выражений грубо, вульгарно обозначающих какой-то круг предметов, явлений и унижающих достоинство и честь человека).

***Использование в речи диалектных и профессиональных элементов***

Основная сфера применения диалектных (областных) слов - художественная литература. Они привлекаются для создания местного колорита и речевой характеристики героев, а также в качестве особого средства выразительности в русской литературе с XVIII в., сначала в основном в водевилях для создания комизма, а затем - для передачи особенностей речи крестьян. Если В.А. Жуковский полностью отрицал использование диалектизмов в художественных произведениях, то А.С. Пушкин делал это лишь теоретически, а практически применял их, о чем свидетельствует, например, повесть «Барышня-крестьянка»: *Да как же барина с слугою не распознать? И одет-то не так, и баишь иначе, и собаку-то кличешь не по-нашему; Ты был, барин, вечер у наших господ?; А взаправду... не попытаться ли в самом деле?*

В русской литературе XIX в. в использовании диалектизмов определились две традиции: «традиция И. Тургенева» и «традиция Л. Толстого». В соответствии с первой - диалектизмы в тексте надлежало обязательно пояснять (путем подбора синонимов, в сносках, в скобках и т.д.). Например, в «Охотничьих рассказах» И.С. Тургенева читаем: *В Орловской губернии последние леса и площадь исчезнут лет через пять...* (и в сноске тут же дается примечание: «Площадями» называются в Орловской губернии большие сплошные массы кустов; орловское наречие отличается вообще множеством своебытных, иногда весьма метких, иногда довольно безобразных, слов и оборотов); *Таких рассказов я, человек неопытный и в деревне не «живальной» (как у нас в Орле говорится), наслушался вдоволь; От него отказались, как от человека ни на какую работу не годного - «лядащего», как говорится у нас в Орле.*

Согласно второй традиции, диалектизмы не пояснялись, на их значение указывал лишь контекст. Вот, к примеру, как обыгрывает в тексте диалектизмы Л.Н. Толстой:

- А разве у тебя и изба плоха?

- Того и ждем с бабой, что вот-вот раздавит кого-нибудь, - равнодушно сказал Чурис. - Намедни и то накатила с потолка мою бабу убила!

- Как убила?

- Да так, убила, ваше сиятельство: по спине как полыхнет ее, так она до ночи замертво пролежала.

- Что ж, прошло?

- Прошло-то прошло, да все хворает...

- Какой обед, кормилец? - тяжело вздыхая, проговорила баба. - Хлебушка поснедали - вот и обед нам. За сныткой ходить неколи было, так и щец сварить не из чего, а что квасу было, так ребятам дала.

Так называемая «деревенская проза» широко использует диалектизмы как действенное средство художественной выразительности. Однако необходимо иметь в виду, что диалектные элементы ограничены территориально, они не являются общедоступными и общепонятными, поэтому их употребление допустимо в разумных пределах. Показателен в этом отношении отрывок из книги Л. Успенского «Слово о словах»:

Если бы лет сорок назад где-нибудь возле Великих Лук, завидев замурзанного парнишку на деревенском крыльце, вы окликнули его: «Вань, а ваши где?», вы рисковали бы услышать в ответ что-нибудь вроде: «Да батька уже помешался, так ен на будворице орет, а матка, тая шум с избы паш е...»

Я думаю, вы побледнели бы: целая семья сошла с ума! На деле же все было очень спокойно: ответ мальчишки можно перевести «с псковского на русский» примерно так: «Отец закончил вторую вспашку поля и теперь поднимает огород возле избы, а мать - та выметает мусор из дому...» Только и всего. Это совсем не бред безумца, это чистый и правильный русский язык, только не литературный, а народный, в одном из его многочисленных наречий.

В этом примере представлены так называемые семантические диалектизмы, которые наглядно показывают, как территориальные диалектные явления могут нарушать процесс речевой коммуникации. Поэтому не случайно писатели, привлекая диалектные языковые средства, дают необходимые пояснения: *Замерзшая корка, как короста на ране, я ухал несколько раз до дна и так, вятски выражаясь, ухوماздал сапоги, что доселе не отмыл; Едем с редактором zdeшним. В обыденку, то есть сегодня же обратно* (В. Крупин).

Следует помнить, что диалектизмы как средство выразительности могут быть использованы лишь в тех стилях и жанрах, в которых выход за нормативные границы стилистически оправдан. В научном и официально-деловом стилях их употребление рассматривается как грубое нарушение речевых норм. Применение диалектизмов вне пределов художественного стиля вообще нежелательно, кроме особых случаев, когда именно они становятся предметом описания в научном тексте. Да и в художественной литературе они допустимы преимущественно в речи персонажей, а не в авторской [2]. Пренебрежение отмеченными выше требованиями, предъявляемыми к использованию диалектизмов, приводит к засорению речи, нарушению ее чистоты.

От территориального диалекта необходимо отличать диалект профессиональный, т.е. такие слова и выражения, которые используются в различных сферах производственной деятельности человека, но не стали общеупотребительными. Профессионализмы, как «полуофициальные» слова, отличаются от терминов, представляющих собой официальные научные наименования специальных понятий, хотя в литературном языке (из-за недостаточной разработанности терминологии) могут играть роль терминов. Вот несколько примеров употребления профессионализмов в романе Н. Воронова «Макушка лета»:

Не будь это ты, не углядел бы я на меди этикие маленькие волдырники - след оплавлений электрическим пламенем. Углядел, заставил удалить бархатным напильником, не драчевым - бархатным, да сам отшлифовал пастой; Все началось с появления «земли»: свалилась в нулевое положение стрелка вольтметра на фидере, питающем воздуходувную машину. Ваттметр отражал нагрузку, а вот напряжение перестало фиксироваться, будто исчезло: машина ведь не прекращала нагнетать дутье на домну; Столяр назовет почти десять разновидностей рубанка: рубанок, фуганок, горбач, галтель, калевка, медведка, дорожка, шлихтик, шерхебель, шпунтубель, зензубель. Профессионал знает, что каждый вид рубанка имеет свое назначение. Например, шерхебель служит для первоначальной обработки древесины, шпунтубель - для прорезей в древесине и т.д.

Последний пример свидетельствует о некотором преимуществе профессионализмов перед их общеупотребительными эквивалентами: профессионализмы служат для разграничения близких понятий, предметов, которые для неспециалиста имеют одно общее название.

В справочниках и специальных словарях профессионализмы обычно не приводятся. Для неспециалиста, сталкивающегося с ними, информативная ценность может быть даже нулевой (например, о конкретном содержании слов *калевка*, *шлихтик*, *зензубель* и других трудно судить неспециалисту). Поэтому использовать профессионализмы надо с учетом того, способствуют ли они раскрытию замысла автора, служат ли характерологическим средством или засоряют речь, затрудняют ее восприятие. Надо иметь в виду также, что в силу стилистически сниженной, разговорно-просторечной окраски употребление профессионализмов в книжной речи нежелательно.

### ***Иноязычные слова и выражения в речи***

Известно, что нет такого языка, который был бы совсем свободен от иноязычных влияний, так как ни один народ в современном мире не живет совершенно изолированно.

В силу длительных экономических, политических, культурных, военных и иных связей русского народа с другими в его язык проникло

довольно значительное количество [3] иноязычных слов, которые имеют различную степень ассимиляции и неограниченную или ограниченную сферу употребления. В русской лексикологической традиции выделяются: 1) слова, давно усвоенные и используемые наравне с русскими ( *стул, лампа, школа, диван, картина, уют, вуаль, джаз, студент, трансляция, антибиотик, техникум* и др.); 2) слова, не всем понятные, но необходимые, так как они обозначают понятия науки, техники, культуры и т.п. ( *брифинг, аннигиляция, плеоназм, фонема, морфема, дезавуировать, нуклиды, превентивный, агностицизм* и под.); 3) слова, которые могут быть заменены исконно русскими без всякого ущерба для смысла и выразительности высказывания ( *эпатировать, эпатаж, апологет, акцентировать, визуальный* и под.). В соответствии с этим заимствованные слова воспринимаются, с одной стороны, как закономерный результат общения народов, а с другой - как порча языка; с одной стороны, - без заимствований нельзя обойтись, а с другой (когда их слишком много и принадлежат они к третьей группе в указанной классификации) - иноязычные слова и выражения становятся тем балластом, от которого язык должен избавляться. «Авторитет употребления», целесообразность, ситуативная необходимость могут определить отношение к чужому слову и защитить родной язык от «небрежения», от «неприличностей», как назвал М.В. Ломоносов ненужные, необдуманные заимствования. Употребление заимствованных - чужих, иностранных - слов должна определять социально-языковая потребность и целесообразность» [4].

Как известно, среди заимствований (в широком смысле) выделяются слова, с помощью которых дается описание чужих стран, чужой жизни и нравов, они представляют собой своеобразные «локальные приметы» и называются экзотизмами (от греч. *exotikos* - чуждый, иноземный, необычный: *exo* - снаружи, вне). Смысловая и стилистическая функция экзотизмов заключается в том, что они позволяют создать «эффект присутствия», локализовать описание. Экзотизмы легко распределяются по так называемым «национальным сериям» (английская, французская, испанская и т.д.). Вот несколько примеров из произведений поэтов и публицистов: *Мерами красоты у японцев служат четыре понятия, три из которых (саби, ваби, сибуй) уходят корнями в древнюю религию синто, а четвертое (юээн ) навеяно буддийской философией* (В. Овчинников); *Символом положения хозяйки издавна считается самодзи -деревянная лопаточка, которой она раскладывает домочадцам рис. День, когда состарившаяся свекровь передает самодзи своей невестке, принято было отмечать торжественной церемонией* (В. Овчинников); *Иванcito так наивно ходит // и шаги боится ускорять. // Для него мауса малый холмик //выше, чем гора Уаскаран* (Е. Евтушенко).

Близки к экзотизмам варваризмы (греч. *Barbarismos* - иноязычный, чужеземный) - подлинно иностранные слова и выражения, вкрапленные в

русский текст, не полностью освоенные или совсем не освоенные из-за фонетических и грамматических особенностей. Они, как правило, употребляются в несуществующих в русском языке формах и часто передаются средствами языка-источника: *авеню, денди, мосье, фрау, tete - a - tete* (фр. - *с глазу на глаз*), *cito* (лат. - *срочно*), *ultima ratio* (лат. - *порочный круг*).

Как отмечает Л.П. Крысин, иноязычные вкрапления и экзотизмы, в отличие от заимствованных слов (в узком смысле), не теряют ничего или почти ничего из черт, присущих им как единицам языка, которому они обязаны своим происхождением. Они не принадлежат, подобно заимствованиям, системе использующего их языка, не функционируют в нем в качестве единиц, более или менее прочно связанных с лексическим и грамматическим строем этого языка.

Варваризмы, как и экзотизмы, выполняют разнообразные функции: называют то, что по-русски не имеет названия; служат средством речевой характеристики персонажей; с их помощью достигается «эффект присутствия» и т.д. Причем обычно они придают тексту юмористический, иронический или сатирический оттенок. См., например, рассуждения Бальзаминовой из пьесы А.Н. Островского «Свои собаки грызутся, чужая не встревай»:

Вот что, Миша, есть такие французские слова, очень похожие на русские: я их много знаю, ты бы хоть их заучил когда на досуге... Вот слушай! Ты все говоришь: «Я гулять пойду!» Это, Миша, нехорошо, лучше скажи: «Я хочу п р о м и н а ж сделать!» Про кого дурно говорят - это м а р а л ь. А вот если кто заважничает, очень возмечтает о себе, и вдруг ему форс-то собьют - это «а с а ж е» называется.

Неумеренное, излишнее насыщение текста варваризмами и экзотизмами приводит к созданию так называемой «макаронической речи», которая может служить ярким сатирическим средством. Примером такой речи является:

Вот в дорогу я пустилась,  
В город Питер дотащилась.  
И промыслила билет  
Для меня э п у р А н е т,  
И п у р Харитон де медник  
С ю р л е п и р о с к а ф «Наследник».

(И. Мятлев)

Используемые в русском языке иноязычные слова выполняют определенную стилистическую роль, от которой зависит частотность их

употребления в различных функциональных стилях. Установлено, что больше всего иноязычных слов в научном стиле (это прежде всего терминология), гораздо меньше в публицистическом, еще меньше в официально-деловом и художественном. Деятели науки, культуры, литераторы неоднократно подчеркивали мысль о том, что только необходимость может сделать целесообразным использование заимствованных слов. Так, В.Г. Белинский писал: «В русский язык по необходимости вошло множество иностранных слов, потому что в русскую жизнь вошло множество иностранных понятий и идей», - одновременно подчеркивая: «...охота пестрить русскую речь иностранными словами без нужды, без достаточного основания, противна здравому смыслу и здравому вкусу» [5].

Идеи очищения русского литературного языка от ненужных заимствований, употребления иностранных слов в строгом соответствии с их значением, разумного предпочтения нерусским книжным словам их общеупотребительных эквивалентов сохраняют свою актуальность и в наши дни. Неоправданное введение в речь иноязычных элементов засоряет ее, а использование их без учета семантики приводит к неточности.

Во-первых, не следует прибегать к иноязычным словам, если есть у них русские эквиваленты, точно передающие то же значение: *зачем всемерно форсировать подготовку студентов 1-го курса к экзаменационной сессии, когда можно ее ускорить; нет необходимости писать транспортировка пирожков из столовой в буфет, если можно употребить слова перевозка, доставка и т.д.* Часто перегруженность контекста иноязычными словами (в основном терминами) затрудняет смысл высказывания: *Дескриптивной является норма, которая абсолютно идентична возможностям, данным системой языка; она не элиминирует ни одного варианта из суммы всех возможных вариантов; Чтобы стать в авангарде движения «поп-арта», необходимо мобилизовать максимум своего интеллектуального потенциала.* Трудно оправдать большое количество непереуведенных терминов на страницах специальных и неспециальных изданий последних лет: *импеданс вместо полное сопротивление, свип-генератор вместо генератор качающейся частоты и т.д.* Писатель А. Югов приводит примеры терминов, употребленных в книге для нефтяников «Стахановцы бакинских полей»: *лубрикетинг, микстер, стреппинг, чиллер, рисайкл, квенчинг, кулинг, салютайзер, инхибитор* и т.д. «Где ж тут для русского нефтяника вещественность, зримость?! Какая чудовищная расточительность сил и времени! Это сплошь чужесловный словарь! И какой тормоз здесь росту русских рабочих кадров!» - возмущается писатель [6].

Во-вторых, необходимо всегда помнить, что самые грубые ошибки возникают тогда, когда иноязычные слова употребляются без учета их значения (семантики): *В поисках зубной пасты я всюду встречал а н ш л а г:*

«Зубной пасты нет» (анишлаг -объявление о том, что все билеты на представление проданы); *Я очень к о н с п е к т и в н о говорил* (конспектировать значит записывать, а говорить можно кратко, сжато, лаконично); *Двадцать пять лет своей б и о г р а ф и и она посвятила детям* (биография -жизнеописание, надо двадцать пять лет своей жизни) .

В-третьих, иноязычные слова должны быть понятны и доступны адресату. Многие иностранные слова, уместные и необходимые в специальной, научной и технической литературе, неуместны в статьях, брошюрах, докладах, лекциях, предназначенных для широкого круга читателей или слушателей и не затрагивающих узкоспециальных научных и технических вопросов.

Вдумчивое отношение к использованию иноязычных слов в соответствии с их точным значением и стилистической окраской поможет избежать речевых ошибок, сохранить чистоту речи.

#### **§4. Речевые штампы и канцеляризм**

Чистота речи нарушается из-за использования так называемых речевых штампов - избитых выражений с потускневшим лексическим значением и стертой экспрессивностью [7], и канцеляризм- слов и выражений, характерных для текстов официально-делового стиля, употребленных в живой речи или в художественной литературе (без особого стилистического задания).

Писатель Л. Успенский в книге «Культура речи» пишет: «Штампами мы зовем разные приборы, неизменные по форме и дающие множество одинаковых отпечатков. У языко- и литературоведов «штамп» - оборот речи или словечко, бывшее когда-то новеньким и блестящим, как только что выпущенная монета, а затем - повторенное сто тысяч раз и ставшее захватанным, как стертый пятак»: *мороз крепчал, широко распахнутые глаза, цветастый* (вместо *цветистый*), *с огромным энтузиазмом, целиком и полностью* и т.д.

Недостаток речевых штампов в том, что они лишают речь своеобразия, живости, делают ее серой, скучной, кроме того, создают впечатление, что сказанное (или написанное) уже известно. Естественно, такая речь не может привлечь и поддержать внимание адресата. Этим и обусловлена необходимость борьбы со штампами.

Широко внедряются в речь и канцеляризм; мы часто встречаем их в устных выступлениях и в печати, отмечая, что не всегда они необходимы. Вот пример из книги Б.Н. Головина «Как говорить правильно»: «Вспомним, какую «нагрузку» получает в речи некоторых ораторов слово «вопрос» во всех его вариантах: тут и «осветить вопрос» и «увязать вопрос», и

«обосновать вопрос» и «поставить вопрос», и «продвинуть вопрос», и «продумать вопрос», и «поднять вопрос» (да еще на «должный уровень» и на «должную высоту»).

Все понимают, что само по себе слово "вопрос" не такое уже плохое. Больше того, это слово нужное, и оно хорошо служило и служит нашей публицистике и нашей деловой речи. Но когда в обычном разговоре, в беседе, в живом выступлении вместо простого и понятного слова "рассказал" люди слышат "осветил вопрос", а вместо "предложил обменяться опытом" - "поставил вопрос об обмене опытом", им становится немножко грустно" [8]. Канцеляризмами можно считать и такие словосочетания, как *данное мнение* (вместо *это мнение*), *должное внимание*, *должным образом*, *остановлюсь на успеваемости*, *остановлюсь на недостатках*, *остановлюсь на прогулах* и т.д. К.И. Чуковский считал, что засорение речи подобными словами - это своего рода болезнь, канцелярит. Еще Н.В. Гоголь высмеивал выражения типа: *перед начатием чтения; табак, адресуемый в нос; для воспрепятствования его намерению; событие, имеющее быть завтра*. Часто ученики старших классов пишут в сочинениях по русскому языку и литературе в таком стиле: *Андрею Болконскому хочется вырваться из окружающей среды; Большую роль в начинании новой жизни сыграл дуб*.

В устной и письменной речи без всякой меры и надобности употребляются словосочетания с производными предлогами: *со стороны, путем, по линии, в разрезе, в целях, в деле, в силу* и др. Однако в художественной литературе подобные конструкции могут использоваться с особым стилистическим заданием, выступать в качестве художественного приема. См., например, использование конструкции с предлогом *по причине* для речевой характеристики персонала в рассказе А.П. Чехова "Унтер Пришибеев": - *Да ты, говорю, знаешь, что господин мировой судья, ежели пожелают, могут тебя за такие слова в губернское жандармское управление по причине твоего неблагонадежного поведения?*

В заключение необходимо сказать, что сами по себе речевые штампы, деловая лексика и фразеология нужны в определенных типах речи, однако надо постоянно следить за тем, чтобы их использование было уместным, чтобы не возникали стилистические ошибки.

## **§5. Слова-сорняки**

Слова-сорняки, или слова-паразиты, засоряют нашу речь. В их роли часто выступают обычные вводные слова (*значит, в общем, прямо скажем, короче говоря, можно сказать, как говорится* и подобные), частицы, местоимения, междометия (*ну, вот, это, как его* и другие), служащие для выражения разнообразных модальных и прочих оттенков смысла высказывания. Но употребленные часто и немотивированно в одном речевом

акте, они превращаются в паразитический словесный материал: *Э-э-э, главной, п о н и м а е т е л и, основной чертой его, т а к с к а з а т ь, характера является, з н а ч и т, э т о, его любовь к, с а м и п о н и м а е т е, людям.* Такое обилие в речи слов-сорняков, слов-паразитов свидетельствует о бедности лексикона говорящего, об отсутствии значительных мыслей и незнании предмета речи.

Л.В. Щерба называл подобные словечки "упаковочным материалом" - люди как бы суют их между значимыми словами, чтобы не дать им разбиться друг о друга. От употребления слов-паразитов нужно избавляться, строго контролируя свою речь и речь окружающих. Но, говоря о словах-сорняках, надо иметь в виду, что иногда наличие их в речи обусловлено внутренним состоянием говорящего (взволнованностью, растерянностью и т.д.).

В художественных произведениях слова-сорняки часто употребляются для создания речевой характеристики того или иного персонажа (в речи автора они, безусловно, должны отсутствовать). Вот пример "высказываний" Акима из пьесы Л.Н. Толстого "Власть тьмы":

Петр (*входит и садится*): Так как же, дядя Аким?

Аким: Получше, Игнатъич, как бы получше, т а е, получше... Потому как бы не т о г о. Баловство, з н а ч и т. Хотелось бы, т а е к делу, з н а ч и т, хотелось малого-то. А коли ты, з н а ч и т, т а е, можно и т о г о. Получше к а к ...

Петр: Хочешь сына дома оставить? Оно точно. Да забрать деньги-то как?

Аким: Э т о верно, верно, Игнатъич, сказал э т о, з н а ч и т, т а е, правильно, потому - нанялся, продался - э т о пусть доживает, з н а ч и т, вот только, т а е, женить; на время, з н а ч и т, отпусти, коли что.

Такое чрезмерное употребление слов *тае, значит, того* и других характеризует индивидуальные особенности речи Акима. В художественной литературе в роли слов-паразитов выступают целые высказывания. Например, у А.К. Толстого в одном из произведений слуга в затруднительных случаях каждый раз повторял *Тетка твоя подкурятина!*, а в романе "Война и мир" Л.Н. Толстого родственник Ростовых любил приговаривать *Чистое дело, марш!*: - *Ч и с т о е дело, марш! Так и знал, - заговорил дядюшка (это был дальний родственник, небогатый сосед Ростовых), - так и знал, что не выдержишь, и хорошо, что едешь. Ч и с т о е дело, марш!* (это была любимая поговорка дядюшки). *Бери заказ сейчас, а то мой Гирчик донес, что Илагины с охотой в Корниках стояли, они у тебя - ч и с т о е дело, марш!* - под носом выводок возьмут.

***Жаргонизмы и языковые элементы, не допускаемые нормами нравственности***

Жаргон (фр. *jargon* ) - это язык отдельных социальных групп, сообществ, искусственно создаваемый с целью языкового обособления, отделения от остальной части данной языковой общности. Он отличается главным образом наличием слов, непонятных людям непосвященным (жаргон военный, жаргон воровской, жаргон спортивный, жаргон школьный, жаргон картежников и т.д.). Жаргонную лексику иногда называют сленгом (от англ. *slang* ); она употребляется людьми, объединенными одной профессией или родом деятельности. Например, в среде студентов и школьников бытуют жаргонизмы *засыпаться* - плохо ответить преподавателю на поставленный вопрос, не сдать экзамен; *хвост* - академическая задолженность; *неуд* - оценка "2"; *трайбан* - "3"; *сосны* - так ученики младших классов называют старшеклассников и т.д.

Исследователи отмечают активный процесс жаргонизации литературной речи, особенно речи молодежи. Это явление часто становится предметом обсуждения как специалистов, так и всех, кто интересуется вопросами русского языка. При этом одни усматривают в жаргонизации большой вред для литературной речи, другие считают, что с возрастом увлечение жаргонами проходит.

В молодежном жаргоне отмечается своеобразная его "англизация", т.е. его основой становятся иноязычные заимствования: девушка - *герла*, ботинки - *шузы*, мужчина - *мэн*, этикетка - *лэйбл*, грампластинка - *сайэнс*, любить - *латать*, позвонить по телефону - *рингануть*, магнитофон - *тэйпер*, деньги - *мани* и т.д.

Лингвисты, занимающиеся изучением жаргонизмов, считают, что "вульгаризация речи свойственна подрастающему поколению и часто идет не от дурных мыслей и наклонностей, а скорее от несознательного желания подростков выглядеть грубовато-мужественными, более взрослыми, опытными. Однако, будучи явлением преходящим, жаргон все-таки может оставить (и часто оставляет!) след в языковом развитии человека... Человеку, привыкшему смолodu к вульгарным, стилистически сниженным словам и выражениям, впоследствии трудно научиться правильно и грамотно излагать свои мысли" [9].

Как видим, в целом само возникновение и распространение в речи жаргонизмов оценивается как отрицательное явление в жизни общества и развитии национального языка. Однако введение жаргонных элементов в литературный язык в отдельных случаях допустимо: для создания определенного колорита, имеющего специфическую "жаргонную" окрашенность, речевых характеристик героев. Вот, например, с помощью каких средств создается речевая характеристика героев романа братьев Вайнеров "Гонки по вертикальной стене":

- Гоношишь все... - усмехнулся Бакума и стал притворять дверь. Но я уже вставил ногу в щель.

- Не гоношусь. Да и ты не спеши.

- Прими ногу-то. Прижму сейчас. Захромаешь.

- Прижми, родной. Это ведь всегда у б л а т н ы х закон был - у к о р е ш а н а х а з е в к а п к а н з а л е т е т ь . Чтобы м у с о р а м меня ловчее было н а д ы б а т ь.

А вот как изъясняются героини повести В. Кунина "Интердевочка": *Он неплохо т р е к а л по нашему. Даже надбавку получал в своей фирме за знание русского языка; Стоит передо мной такой пожилой в о д и л а , т а ч к а его ф у р ы ч и т на п а н д у с е ; Очень п о п с о в ы е очечки!; Каждый костюмчик - ш т у к а , п о л т о р ы . Сапожки -шестьсот, семьсот!; Она и сейчас п о д б а н к о й и т.д.*

В поэзии жаргонизмы используются реже:

Озера летние от стужи с б р е н д и л и .

Уснули лебеди,  
словно крендели.

*(А. Вознесенский).*

Однако необходимо отметить, что таких элементов должно быть как можно меньше и в художественной литературе. Нельзя допускать, чтобы жаргонная лексика популяризовалась через телевидение, кино, художественную литературу, так как жаргонизмы всегда используются для обозначения понятий, которые в общенародном языке уже имеют наименования. И вряд ли эти общепринятые и, главное, всем понятные названия предметов и явлений действительности стоит "засекречивать" с помощью жаргонных слов.

Значительный пласт жаргонной и просторечной лексики составляют бранные и вульгарные слова, дающие отдельным предметам и явлениям резко отрицательную характеристику. Слова *слямзить, харя, сволочь, кретин, zenки* и подобные, к сожалению, употребляются довольно часто, вследствие ложно понимаемой их эмоциональности, как один из способов утверждения своего "я". Вульгарные, бранные слова и выражения в речи, сквернословие свидетельствуют прежде всего о низкой культуре говорящего, и не только речевой, но и общей. Надо стремиться к овладению подлинными, а не мнимыми богатствами и выразительными возможностями литературной и народной речи и всемерно защищать ее от подобных слов и выражений.

## Лекция 19. Логичность, выразительность речи учителя.

1. Понятие логичности речи учителя.
2. Выразительность речи учителя.

**Основные понятия: логичность речи, алогизм, выразительность речи, выразительные средства, лексикология, фразеология.**

1. Логичность речи - это коммуникативное качество, предполагающее умение последовательно, непротиворечиво и аргументированно оформлять выражаемое содержание.

Логичность, как и точность, характеризует речь со стороны ее содержания и формируется на основе связи речи с действительностью и мышлением. Но в отличие от точности, оценивающей соответствие семантики отображаемой действительности тому, что хотелось бы выразить, логичность характеризует структуру речи, ее организацию и оценивает смысловые сцепления языковых единиц в речи с точки зрения законов логики и правильного мышления. Эти сцепления осознаются как логически непротиворечивые, если они соответствуют связям и отношениям реальной действительности и верно отражают структуру мысли. Следовательно, можно говорить о двух видах логичности: предметной и понятийной.

Предметная логичность заключается в соответствии семантических связей и отношений единиц языка и речи связям и отношениям предметов и явлений в реальной действительности.

Понятийная логичность - это адекватное отражение структуры мысли и ее развития в смысловых связях компонентов речи.

Логичность предметная и понятийная взаимосвязаны и к конкретному акту коммуникации обычно выступают в единстве. Их расхождение наблюдается в тех случаях, когда сущность явлений и предметов, их связи и отношения в реальной действительности осознаются неправильно или искажаются либо сознательно (см. например, художественную фантастику, сказки и т.п.), либо непреднамеренно в результате логических ошибок, допущенных в процессе мышления.

**Экстралингвистические условия логичности речи** Условия логичности могут быть экстралингвистические («неструктурные») и собственно лингвистические (структурные).

Первое условие - умение логично мыслить; известный афоризм гласит: "Кто ясно мыслит - ясно излагает". А для этого необходимо, чтобы каждый

акт мышления соответствовал основным законам логики: законам тождества, противоречия, исключенного третьего, достаточного основания. С ними соотносятся такие особенности речи, как последовательность, определенность, непротиворечивость и обоснованность мысли.

Последовательность развития мысли, ее определенность (однозначность, ясность, устойчивость ее содержания) достигаются благодаря соблюдению логического закона тождества, согласно которому каждая мысль в пределах одного рассуждения, одного доказательства, одной теории должна оставаться неизменной, сохранять одно и то же содержание. Сам предмет мысли или наши знания о нем могут изменяться. Однако в процессе рассуждения одно знание о предмете не должно подменяться другим, в противном случае рассуждение становится беспредметным, неконкретным.

Нарушение закона тождества приводит к такой логической ошибке, как подмена тезиса, подмена обсуждаемой темы другой, несоответствие аргументов доказательства тезису, т.е. положению, которое доказывается, обосновывается. Доказательство при этом по отношению к другому тезису может быть правильным, ошибка заключается именно в подмене тезиса.

Непротиворечивость мышления обеспечивается благодаря соблюдению закона противоречия (или, как его еще называют, закона непротиворечия), в соответствии с которым два взаимоисключающих суждения об одном и том же предмете, взятом в одно и то же время и в одном и том же отношении, не могут быть одновременно истинными. Например, если из двух суждений *Сегодня в 12 часов был в кинотеатре* и *Сегодня в 12 часов Рустам был на стадионе* одно истинно, то другое, согласно закону противоречия, ложно. Истинными являются суждения, которые соответствуют действительности. Так, высказывание *Земля вращается вокруг Солнца* истинно, поскольку в нем утверждается факт, имеющий место в действительности. Высказывания же *Земля не вращается вокруг Солнца* или *Солнце вращается вокруг Земли* ложны, поскольку они не согласуются с действительностью.

Не может родиться истина, если одно и то же рассматривается с разных точек зрения. Например, такой факт, как *пошел дождь*, можно оценить и положительно, и отрицательно в зависимости от того, с какой позиции его оценивать: положительно, если была длительная засуха и все с нетерпением ждали дождя, отрицательно - с точки зрения того, кто собрался на прогулку за город.

С законом противоречия связан закон исключенного третьего, смысл которого заключается в следующем: из двух противоречащих суждений одно должно быть истинным, а другое ложным и не может быть третьего суждения, истинного по отношению к тому же предмету в то же самое время.

Этот закон распространяется только на противоречащие суждения, т.е. суждения, отрицающие друг друга: *Вчера концерт состоялся - Вчера концерт не состоялся. Это прямоугольник - Это не прямоугольник.* Данный закон направлен против непоследовательности, противоречивости рассуждений.

Законы тождества, противоречия и исключенного третьего взаимодействуют между собой и приобретают подлинный смысл лишь при соблюдении закона достаточного основания, согласно которому всякая правильная мысль должна быть аргументирована; чтобы признать суждение о предмете истинным, должны быть указаны достаточные основания. Главным инструментом мышления в данном случае являются умозаключения, реализующиеся в таких мыслительных операциях, как анализ, синтез, аналогия, дедукция, индукция. Соблюдение этого закона обеспечивает доказательность и обоснованность рассуждений. В качестве примера приведем следующий отрывок из книги Л.К. Граудиной "Вопросы нормализации русского языка":

Отрезок времени, в течение которого сосуществуют конкурирующие формы... различается по длине даже внутри одного и того же типа вариантов. Так, у аббревиатуры НЭП форма рода сменилась с женской на мужскую в течение одного только года (1921 - 1922), тогда как у аббревиатуры ЖЭК варианты рода сосуществуют уже около 30 лет (со времени организации жилищно-эксплуатационных контор в 50-х годах) и до сих пор норма окончательно не стабилизировалась. У электротехнических единиц измерения типа *ватт, вольт, ампер* и других кулевая форма род. мн. вытеснила конкурентную традиционную (на *-ов*) за 30 лет (с 1870 по 1900-е гг.), а бытовые единицы измерения *грамм, килограмм* в род. мн. имеют две вариантные формы в течение полувека.

Правильность суждения о том, что *отрезок времени, в течение которого сосуществуют конкурирующие формы, различается по длине даже внутри одного и того же типа вариантов*, исследователь обосновывает путем анализа статистических данных.

Знание законов логики и умение пользоваться ими, а также такими категориями и мыслительными операциями, как понятия, их определение и деление, анализ, синтез, суждение, умозаключение, аналогия и т.д., необходимы для того, чтобы овладеть логикой рассуждения, научиться логически мыслить, устанавливать закономерности связей между явлениями действительности, анализировать и доказывать истинность того или иного утверждения и т.д.

***Лингвистические условия логичности речи*** Собственно лингвистическим, или структурным, условием логичности речи является овладение логикой

изложения. Структурной предпосылкой логичного изложения мысли служит правильная сочетаемость (синтагматика) элементов языка на лексико-семантическом, морфологическом и синтаксическом уровнях. Логичность изложения проявляется в точности употребления слов и словосочетаний, в правильном построении предложений и связного текста в целом, т.е. тесно связана с точностью и правильностью речи, опирается на них.

Верное словоупотребление, способствующее созданию понятийной точности, в то же время является одной из предпосылок логичности речи. Употребление слов не в соответствии с их значением часто приводит не только к неточности речи, но и к алогизмам [1]. Например, в предложении *Летом в лесах вспыхивают пожары благодаря неосторожному обращению с огнем* семантика слова *благодаря* противоречит содержанию мысли. Смысл высказывания *Коммунальные услуги надо оплачивать не только в первых числах каждого месяца, но и раньше* в результате неверного употребления слова *надо* (вместо *можно*) не соответствует реальной действительности: получается, что коммунальные услуги надо оплачивать дважды.

При неправильном употреблении в речи омонимов и многозначных слов может возникнуть одна из наиболее распространенных логических ошибок - двусмысленность в понимании высказывания (амфиболия): *К 25-ти годам сын остепенился* (получил ученую степень или стал степенным?); *Защитник устало опустился на скамью* (игрок защиты или тот, кто ограждает кого-, что-либо от посягательств, нападения и т.д.?); Неверное словоупотребление, обусловленное плохим или недостаточным знанием действительности, является причиной неразличения понятий (подмены понятий, неоправданного их расширения или сужения, употребления видового понятия вместо родового и наоборот): *Самые высокие надои молока получали от животных, отелившихся весной* (видовое понятие *корова* заменено родовым *животное*), *В Ипполите Шалом воплотились лучшие черты народа-труженика* (правильно *в образе Ипполита Шалого...*).

К искажению или затемнению смысла высказывания, к подмене понятий часто приводит немотивированный пропуск слов.

Логичность речи связана не только с лексическим уровнем языковой системы, но и с синтаксической организацией высказывания; она зависит от правильного построения предложений и связного текста в целом. Для логичной речи характерно такое расположение слов, предложений и их частей, которое дает возможность строго последовательно усваивать выражаемую мысль, не допускает несоответствия, противоречия в ее языковом оформлении.

Одним из условий создания логичности речи является непротиворечивость сочетания одного слова с другим. Объединение в

пределах высказывания слов, обозначающих логически несоотносимые понятия, приводит к алогизмам типа *медленно мчаться, кавалькада машин, снайпер эфира* и т.п.

Неясность и двусмысленность часто возникает в результате неправильного построения предложений с именными словосочетаниями, в которых родительный падеж может иметь значение как субъекта, так и объекта действия (*вызов врача, обвинение товарища, приглашение учителя, поддержка друга* и т.п.), а также предложений со словосочетаниями, в которых падежные окончания имеют различное грамматическое значение (*помощь матери, подарок дочери, благодарность Марии* и т.д.). Так, высказывания *Обвинение товарища вполне справедливо; Помощь матери оказалась как никогда кстати* имеют двойной смысл: *обвинение, выдвинутое...* и *обвинение, предъявленное товарищу...*; *мать кому-то помогла* и *ей кто-то помог*. Аналогичное явление наблюдается при употреблении дополнения в форме дательного падежа в безличных предложениях: *учителю хочется пожелать...; ученику следует ответить...; директору надо посоветовать...* и т.п. (неясно: учитель хочет пожелать что-то или к нему обращаются с пожеланием; сам ли директор должен посоветовать или ему кто-то должен посоветовать).

Распространены в речи алогизмы, обусловленные неудачным построением предложений с местоимениями. Характеризуясь обобщенностью лексического значения, местоимения в контексте наполняются конкретным значением *in* счет соотносящихся с ними слов. Поэтому предложения нужно строить так, чтобы создавалась ясность, определенность в понимании того, к какому слову относится местоимение. Так, в высказывании *В городском загсе заспанная, явно больная женщина растапливала печку. Скупно поджав морщинистые губы, она безо всяких эмоций внесла в книгу запись регистрации нашего брака* (Б. Пикуль) ясно, что местоимение *она* относится к существительному *женщина*, так как оба предложения построены однотипно: *женщина растапливала печку... - она внесла запись...* В высказывании же *Завтра перед школьниками раскроются двери школ. Отдохнувшие за лето, они снова сядут за парты* в результате того, что слово *двери* не только оказалось ближе к местоимению, но и является подлежащим, возникла бессмыслица.

При употреблении возвратного местоимения *себя* и притяжательных *его, ее, их, свой* алогизмы обычно возникают в тех случаях, когда в высказывании два субъекта действия: *Мастер сказал ученику отремонтировать его стол* (чей стол: мастера или ученика!); *Отец предложил сыну повесить портрет в своей комнате* (в комнате сына или отца?). Может возникнуть двусмысленность и в высказываниях с одним субъектом: *Инженер сказал Поликарпову, что директор срочно уехал в*

*райком и просил его оставить ему свой проект* (просил инженера или Полицарпова, оставить инженеру или директору?).

Причиной логических ошибок может быть нарушение синтаксической связи в предложениях, содержащих обороты с предлогами *несмотря на, вместо, кроме, помимо, наряду с* и др. Обороты с такими предлогами, как правило, управляются сказуемыми: *Вместо шапки на ходу он надел скovorodu* (К. Чуковский). Нарушение этого правила приводит к нарушению семантических связей между частями высказывания: *Помимо повышения успеваемости, студенты проводили большую общественную работу; Кроме работы, он учится заочно в институте.*

Алогизмы возникают также в результате объединения в качестве однородных членов предложения слов, обозначающих родовые и видовые понятия: *За последнюю пятилетку в районе построены две школы, больница, клуб, кинотеатр, культурно-просветительные учреждения* (понятия "клуб" и "кинотеатр" включаются в понятие "культурно-просветительные учреждения").

Нельзя объединить как однородные члены предложения слова, выражающие пересекающиеся понятия: *родители и взрослые, юноши и молодежь, дети и школьники*. Однако некоторые сочетания, вопреки правилам логики, закрепились в языке как нормативные: *пионеры и школьники, фестиваль молодежи и студентов, искусство и литература* и др.

Важным условием логичности речи является точное и непротиворечивое выражение языковыми средствами связей и отношений между частями предложения, а также между отдельными предложениями в целом тексте. Используемые в качестве языковых средств выражения связи лексические повторы, местоимения, служебные слова (предлоги, союзы), частицы, вводные слова и словосочетания (*во-первых, во-вторых, следовательно, значит* и др.) должны соответствовать характеру смысловых отношений между частями предложения или отдельными предложениями, подчеркивать единство и последовательность мысли, целостность содержания, конкретизировать характер отношений между высказываниями.

В логической организации письменной речи очень важно правильное членение текста на абзацы. Оно способствует четкому построению высказывания, объединению мыслей в микротемы, облегчает восприятие написанного.

Логичность речи тесно связана с порядком слов и интонацией, т.е. со средствами выражения актуального членения высказывания. Логика развития мысли требует движения от известного к неизвестному, новому. В речи данная логическая закономерность проявляется в смысловом членении

высказывания на два компонента: тему (исходный пункт высказывания, данное, известное из предыдущего контекста или ситуации) и ремю (коммуникативный центр высказывания, сообщающий что-то новое). Тема располагается обычно в начале предложения и выделяется повышением тона, а рема - в конце и выделяется с помощью фразового ударения. Фразовое ударение может передвигаться с одного слова на другое, подчеркивая информативно значимый компонент и соответственно придавая разный смысл высказыванию. Сравни одинаковые по синтаксической структуре предложения: *В е ч е р о м приехал брат* - *Вечером п р и е х а л брат* — *Вечером приехал б р а т*. Порядок слов в предложении определяется коммуникативным заданием сообщения: *Золотая рожь* (золотая - определение, предложение односоставное, номинативное) - *Рожь золотая* (золотая - сказуемое, предложение двусоставное). При разном порядке слов смысл предложения и его коммуникативное задание различны: *Тополь перерос клен* - *Клен перерос тополь*.

При построении высказывания необходимо следить за тем, чтобы не нарушались семантические связи между частями предложений и отдельными предложениями, не искажался смысл, не возникала амфиболия. Неудачный порядок слов затрудняет быстрое восприятие мысли; например: *Комиссия на филологическом факультете отметила хорошую подготовку студентов*; а в предложениях типа *Павел Власов предрекает гибель старому строю с позиций пролетариата с его физической одряхлелостью* приводит к искажению смысла: получается, что физическая одряхлелость свойственна пролетариату, а не старому строю.

**Логичность речи и функциональные стили** Логичность, как коммуникативное качество речи, свойственна каждому функциональному стилю, так как она опирается на связь речь - мышление, законы же мышления одинаковы для всех сфер и ситуаций общения. Однако в каждой из них эти законы действуют по-разному.

Наиболее жестко законам логики подчинено научное изложение: подчеркнутая логичность - это одна из основных специфических черт, обуславливающих отбор и организацию языковых средств в научном стиле. Назначение науки - получать новые знания о реальной действительности, систематизировать их и доказывать истинность, вскрывать закономерности явления. Научная деятельность человека включает в себя две неразрывно связанные между собой задачи: процесс научного поиска, открытия и оформление результатов научного познания. Результаты научного поиска оформляются в виде речевого сообщения, содержание которого должно быть емким и в то же время ясным, недвусмысленным, адекватно передающим логическую мысль и однозначно воспринимаемым всеми адресатами. В научной речи недопустимы разночтения, двоякое понимание смысла,

иносказательность, намек. Научная речь, как подчеркивает А.Н. Васильева, принципиально бесподтекстна - подтекст противоречит ее сущности.

В художественной речи мысль, будучи выраженной в образной форме, многозначна и может быть понята по-разному. Критики, читатели вносят элемент своего понимания содержания и идеи произведения, художественных образов. В художественном произведении за прямым, непосредственным содержанием скрыт второй план - подтекст. Причем в понимании замысла автора он может быть более существенным, чем прямой смысл. Так, художественные образы сказок М.Е. Салтыкова-Щедрина "Премудрый пескарь", "Медведь на воеводстве" и других или басен И.А. Крылова, например "Волк и Ягненок", "Волк на псарне", являясь конкретно соотнесенными, имеют и переносный смысл, более значимый в плане раскрытия идеи произведения.

Основные законы логики, которым подчиняется человеческое мышление в целом, соблюдаются и в литературно-художественном стиле. Для него, как и для других книжных стилей, характерны последовательность, непротиворечивость изложения, аргументированность, четко выраженные связи между словами, предложениями и их частями. Однако требования логики в художественном произведении подчиняются необходимости раскрыть его содержание, авторский замысел, создать образ с целью эстетического воздействия на читателя. Поэтому в художественной литературе вполне допустимо нарушение требований логичности для того, чтобы показать особенности мышления и сознания отдельных персонажей. Алогизмы используются как стилистический прием намеренного нарушения логических связей в целях создания комизма, иронии и т.д. (например, как отмечалось выше, соединение в форме перечисления неоднородных понятий). Кроме того, в художественной речи немало так называемых "внешних" алогизмов, передающих сложность жизненных обстоятельств, внутреннего состояния человека, субъективных ощущений и т.д.: *звонкая тишина; сладкая скорбь; черной молнии подобный* (М. Горький), *безлюбая любовь* (А.Н. Толстой). Такие словосочетания, на первый взгляд, противоречат логическим соотношениям понятий, но за внешней алогичностью обычно скрывается своя, особая логика.

"Внешние" алогизмы характерны также для публицистической и разговорной речи; они связаны с логикой подтекстного общения (например: - *Куда он пошел?* - *Сейчас придет*; - *Куда ты бежишь?* - *Опоздываю*) или отражают противоречивую сущность явлений (*умный дурак, горькая радость*), противоречивость субъективных трактовок (*безмозглые мудрецы*), стремление к образности, эмоциональности, экспрессии (*выйти сухим из воды, из кожи вон лезть*) и т.д.

Скрытая логика, характерная для разговорного, художественного и публицистического стилей, недопустима в научной речи. Логические нарушения, несущественные в бытовом общении, в научной речи могут привести к серьезным искажениям истины.

Алогизм в лингвистике определяется следующим образом: "Алогизм (от греч. *а-* - *не-*, *без-* + *logismos* - *разум, рассуждение*). Нечто нелогичное, противоречащее логике" (Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. С. 20).

2. Под выразительностью речи понимаются такие особенности ее структуры, которые позволяют усилить впечатление от сказанного (написанного), вызвать и поддержать внимание и интерес у адресата, воздействовать не только на его разум, но и на чувства, воображение.

Выразительность речи зависит от многих причин и условий - собственно лингвистических и экстралингвистических.

Одним из основных условий выразительности является самостоятельность мышления автора речи, что предполагает глубокое и всестороннее знание и осмысление предмета сообщения. Знания, извлеченные из каких-либо источников, должны быть освоены, переработаны, глубоко осмыслены. Это придает говорящему (пишущему) уверенность, делает его речь убедительной, действенной. Если автор не продумывает как следует содержание своего высказывания, не осмысливает тех вопросов, которые будет излагать, его мышление не может быть самостоятельным, а речь - выразительной.

В значительной степени выразительность речи зависит и от отношения автора к содержанию высказывания. Внутренняя убежденность говорящего (пишущего) в значимости высказывания, интерес, равнодушие к его содержанию придает речи (особенно устной) эмоциональную окраску. Равнодушное же отношение к содержанию высказывания приводит к бесстрастному изложению истины, которое не может воздействовать на чувства адресата.

При непосредственном общении существенны также взаимоотношения говорящего и слушающего, психологический контакт между ними, который возникает прежде всего на основе совместной мыслительной деятельности: адресант и адресат должны решать одни и те же проблемы, обсуждать одинаковые вопросы: первый - излагая тему своего сообщения, второй - следя за развитием его мысли. В установлении психологического контакта важно отношение к предмету речи как говорящего, так и слушающего, их заинтересованность, равнодушие к содержанию высказывания.

Кроме глубокого знания предмета сообщения, выразительность речи предполагает также умение донести знания до адресата, вызвать у него интерес и внимание. Это достигается тщательным и умелым отбором языковых средств с учетом условий и задач общения, что в свою очередь требует хорошего знания языка, его выразительных возможностей и особенностей функциональных стилей.

Одной из предпосылок речевой выразительности являются навыки, позволяющие без затруднения выбирать нужные в конкретном акте коммуникации языковые средства. Такие навыки вырабатываются в результате систематической и осознанной тренировки. Средством тренировки речевых навыков является внимательное чтение образцовых текстов (художественных, публицистических, научных), пристальный интерес к их языку и стилю, внимательное отношение к речи людей, умеющих говорить выразительно, а также самоконтроль (умение контролировать и анализировать свою речь с точки зрения ее выразительности).

Речевая выразительность индивидуума зависит также от сознательного намерения добиваться ее, от целевой установки автора на нее.

К выразительным средствам языка обычно относят тропы (переносное употребление языковых единиц) и стилистические фигуры, называя их изобразительно-выразительными средствами. Однако выразительные возможности языка этим не ограничиваются; в речи средством выразительности способна стать любая единица языка всех его уровней (даже отдельный звук), а также невербальные средства (жесты, мимика, пантомимика).

***Фонетические средства выразительности. Благозвучие речи*** Как известно, звучащая речь является основной формой существования языка. Звуковой организацией речи, эстетической ролью звуков занимается особый раздел стилистики - фоника. Фоника дает оценку особенностям звукового строя языка, определяет характерные для каждого национального языка условия благозвучия, исследует разнообразные приемы усиления фонетической выразительности речи, учит наиболее совершенному, художественно оправданному и стилистически целесообразному звуковому выражению мысли.

Звуковая выразительность речи прежде всего заключается в ее благозвучии, гармонии, в использовании ритма, рифмы, аллитерации (повторение одинаковых или сходных согласных звуков), ассонанса (повторение гласных звуков) и других средств. В первую очередь фонике интересуется звуковая организация поэтической речи, в которой значение фонетических средств особенно велико. Наряду с этим исследуется также

звуковая выразительность художественной прозы и некоторых жанров публицистики (прежде всего на радио и телевидении). В нехудожественной речи фоника решает задачу наиболее целесообразной звуковой организации языкового материала, способствующей точному выражению мысли, так как правильное использование фонетических средств языка обеспечивает быстрое (и без помех) восприятие информации, исключает разночтения, устраняет нежелательные ассоциации, мешающие пониманию высказывания. Для беглости понимания большое значение имеет благозвучие речи, т.е. такое сочетание звуков, которое удобно для произношения (артикуляция) и приятно для слуха (музыкальность).

Таким образом, каждый носитель языка должен стараться избегать навязчивого повторения одинаковых и сходных звуков, употребления неблагозвучных словоформ, труднопроизносимых сочетаний звуков при соединении слов, уметь использовать выразительные возможности звучащей стороны речи.

***Лексика и фразеология как основной источник выразительности речи***  
Выразительные возможности слова связаны прежде всего с его семантикой, с употреблением в переносном значении. Разновидностей переносного употребления слов много, общее их название - тропы (греч. tropos - поворот; оборот, образ). В основе тропа лежит сопоставление двух понятий, которые представляются нашему сознанию близкими в каком-то отношении. Наиболее распространенные виды тропов - сравнение, метафора, метонимия, синекдоха, гипербола, литота, олицетворение, эпитет, перифраза. Благодаря переносному метафорическому употреблению слова создается образность речи. Поэтому тропы обычно относят к средствам словесной образности, или изобразительным.

Метафоризация - один из наиболее распространенных способов создания образности - охватывает огромное количество общеупотребительных, нейтральных и стилистически маркированных слов, в первую очередь многозначных. Способность слова иметь не одно, а несколько значений узуального характера, а также возможность обновления его семантики, его необычного, неожиданного переосмысления и лежит в основе лексических образных средств.

Сила и выразительность тропов в их оригинальности, новизне, необычности: чем необычнее, оригинальнее тот или иной троп, тем он выразительнее. Тропы, утратившие с течением времени свою образность (например, метафоры общеязыкового характера типа *острое зрение, часы идут, рукав реки, горлышко бутылки, теплые отношения, железный характер* или сравнения, превратившиеся в речевые штампы, типа *отражались, как в зеркале; труслив, как заяц; проходит красной нитью*), не способствуют выразительности речи.

Особенно выразительна лексика с эмоционально-экспрессивной окраской. Она воздействует на наши чувства, вызывает эмоции. Выразительность речи достигается за счет мотивированного, целенаправленного столкновения слов различной функционально-стилевой и эмоционально-экспрессивной окраски.

Кроме метафоризации и эмоционально-экспрессивной окраски слова в качестве средств выразительности используются полисеманты в их необразных значениях, омонимы, синонимы, антонимы, паронимы, лексика ограниченного употребления, архаизмы, неологизмы и т.д.

Обратить внимание на ту или иную деталь, выразить определенное отношение к названному предмету или явлению, дать его оценку и, следовательно, усилить выразительность речи позволяет умелое использование синонимов. Синонимы могут выполнять функцию сопоставления и даже противопоставления обозначаемых ими понятий. При этом внимание обращается не на то общее, что характерно близким предметам или явлениям, а на различия между ними: *Никитину хотелось... не просто думать, а размышлять* (Ю. Бондарев).

В качестве выразительного средства создания контраста, резкого противопоставления используются в речи антонимы. Они лежат в основе создания антитезы (греч. antithesis - противопоставление) - стилистической фигуры, построенной на резком противопоставлении слов с противоположным значением. Этот стилистический прием широко используют поэты, писатели, публицисты, чтобы придать речи эмоциональность, необычайную выразительность.

Усиливают выразительность речи лексические повторы. Они помогают выделить в тексте важное понятие, глубже вникнуть в содержание высказывания, придают речи эмоционально-экспрессивную окраску. Например: *Герой - защитник, герой - победитель, герой - носитель всех высоких качеств, в которые его одевает народное воображение* (А.Н. Толстой); *На войне нужно уметь переносить горе. Горе питает сердце, как горючее мотор. Горе разжигает ненависть. Гнусные чужеземцы захватили Киев. Это - горе каждого из нас. Это горе всего народа* (И. Эренбург).

Живым и неиссякаемым источником выразительности речи являются фразеологические сочетания, характеризующиеся образностью, экспрессивностью и эмоциональностью, что позволяет не только назвать предмет или явление, но и выразить определенное отношение к нему. В силу своей образности и экспрессивности фразеологизмы могут употребляться в неизменном виде в привычном лексическом окружении. Кроме того, фраземы часто используются в трансформированном виде или в необычном

лексическом окружении, что позволяет увеличить их выразительные возможности. Приемы использования и творческой переработки фразеологических оборотов у каждого художника слова индивидуальны и довольно разнообразны. Так, например, Горький фразему *гнуть* (*согнуть*) в *три погибели* ('жестоко эксплуатировать, тиранить') употребил в необычном контексте, семантически изменив ее: *Рядом с ним, старым солдатом... шел Адвокат, согнувшись в три погибели, без шапки..., засунув руки глубоко в карманы.* Общеязыковой фразеологический оборот *смерить глазами* писатель намеренно расчленяет с помощью пояснительных слов, в результате чего нагляднее выступает его образный стержень: *Он [арестант] смерил Ефимушку с ног до головы загоревшимися злобой прищуренными глазами.* Излюбленным приемом преобразования фразеологизмов в ранних рассказах Горького является замена одного из компонентов: *пропасть из глаз* (словарный фразеологизм - *исчезать из глаз*), *поникнуть головой* (*поникнуть духом*), *рвать нервы* (*трепать нервы*) и др.

Увеличивает выразительные возможности фразеологизмов их способность вступать друг с другом в синонимические отношения. Сведение фразем в синонимический ряд или одновременное употребление лексических и фразеологических синонимов значительно усиливает экспрессивную окраску речи: *Мы с вами не пара... Гусь свинье не товарищ, пьяный трезвому не родня* (А. Чехов); *Они целыми днями чешут языки, перемывают косточки ближним* (из разговорной речи).

**Выразительные возможности грамматики** Грамматические средства выразительности менее значительны и менее заметны по сравнению с лексико-фразеологическими. Грамматические формы, словосочетания и предложения соотносятся со словами и в той или иной степени зависят от них. Поэтому на первый план выдвигается выразительность лексики и фразеологии, выразительные же возможности грамматики отодвигаются на второй план.

Основными источниками речевой выразительности в области морфологии являются формы определенной стилистической окраски, синонимия и случаи переносного употребления грамматических форм.

Разнообразные экспрессивные оттенки можно передать, например, употребляя одну форму числа имен существительных вместо другой. Так, формы единственного числа личных существительных в собирательном значении живо передают обобщенную множественность. Богатством и разнообразием эмоциональных и экспрессивных оттенков характеризуются местоимения. Например, местоимения *какой-то*, *некто*, *некий*, употребленные при названии лица, вносят в речь оттенок пренебрежительности (*какой-то врач, некий поэт, некто Иванов*).

Неопределенность значения местоимений служит средством создания шутки, комизма. Особые экспрессивные оттенки создаются противопоставлением местоимений *мы - вы, наш - ваш* при подчеркивании двух лагерей, двух мнений, взглядов и т.д

Большими выразительными возможностями обладают глагольные категории и формы с их богатой синонимикой, экспрессией и эмоциональностью, способностью к переносному употреблению. Возможность употребления одной глагольной формы вместо другой позволяет широко пользоваться в речи синонимическими заменами одних форм времени, вида, наклонения или личных форм глагола другими. Появляющиеся при этом дополнительные смысловые оттенки увеличивают экспрессию выражения. Так, для обозначения действия собеседника могут употребляться формы 3 - го лица единственного числа, что придает высказыванию пренебрежительный оттенок (*Он еще спорит!*), 1-го лица множественного числа (*Ну, как отдыхаем?* - в значении 'отдыхаешь, отдыхаете') с оттенком сочувствия или особой заинтересованности, инфинитива с частицей *бы* с оттенком желательности (*Тебе бы отдохнуть немного; Вам бы навестить его*).

Выразительность речи зависит не только от смыслового объема и стилистической окраски слова, но и от способов, принципов их сочетания.

Поиски свежих, метких сочетаний, расширение, обновление лексической сочетаемости характерны прежде всего для художественной и публицистической речи: *Она - молодая женщина, гречанка, заподозренная в любви к свободе* (из газет). Словосочетание *заподозренная в любви к свободе* дает ясное представление о той обстановке, в которой свободолюбие считается качеством весьма подозрительным.

Еще со времен Древней Греции известен особый семантический тип словосочетаний - оксюморон (греч. *оху тогон* - остроумно-глупое), т.е. "стилистическая фигура, состоящая в соединении двух понятий, противоречащих друг другу, логически исключающих одно другое" (*горячий снег, безобразная красота, правда лжи, звонкая тишина*). Оксюморон позволяет раскрыть сущность предметов или явлений, подчеркнуть их сложность и противоречивость. Например:

Охватило	Широко	открытым,
Сладкое отчаяние	Как	прощанье,
Боль восторга,	Увидал	себя
По глазам твоим,	Молодым.	я

(В. Федоров)

Широко используется оксюморон в художественной литературе и в публицистике в качестве яркого, броского заголовка, смысл которого обычно раскрывается содержанием целого текста. Так, в газете "Советский спорт" репортаж с командного чемпионата мира по шахматам озаглавлен "Оригинальный шаблон". Оригинальным шаблоном названа попытка гроссмейстера Полугаевского шире использовать детально проанализированные в пособиях по теории шахмат типичные позиции, возникавшие на доске, знание которых облегчает спортсмену поиски выхода.

По меткому определению А.С. Пушкина, "язык неистощим в соединении слов", следовательно, неистощимы и его выразительные возможности. Обновление связей между словами ведет к обновлению словесных значений. В одних случаях это проявляется в создании новых, неожиданных метафор, в других - в почти незаметном сдвиге словесных значений. Такой сдвиг может создаваться не ближними, а дальними связями слов, отдельными частями текста или всем текстом в целом. Так построено, например, стихотворение А.С. Пушкина "Я вас любил", являющееся образцом выразительности речи, хотя в нем использованы в основном слова, не имеющие яркой экспрессивной окраски и семантических коннотаций, и всего одна перифраза (*Любовь еще, быть может, // В душе моей угасла не совсем*). Необычайной выразительности поэт достигает за счет способов объединения слов в пределах всего стихотворения, организации его речевой структуры в целом и отдельных слов как элементов этой структуры.

Эмоционально-оценочное отношение к содержанию высказывания можно выразить с помощью восклицательных предложений: *Какой красивой кажется мне жизнь, когда я встречаю в ней беспокойных, равнодушных, увлеченных, ищущих, щедрых душою людей!* (В. Чивилихин); предложений с инверсией: *Судьбы свершился приговор!* (М. Лермонтов), сегментированных и парцелированных конструкций: *Зима - это так длинно, так бесконечно; Тал, где мы будем жить, лес настоящий, не то что наша роща... С грибами, с ягодами* (В. Панова) и др.

Оживляет повествование, позволяет передать эмоционально-экспрессивные особенности речи автора, ярче показать его внутреннее состояние, отношение к предмету сообщения прямая и несобственно-прямая речь. Она более эмоциональна, выразительна и убедительна, чем косвенная.

Придают высказыванию живость, подчеркивают динамизм изложения определенно-личные предложения; большой смысловой емкостью и выразительностью отличаются номинативные; разнообразные эмоции выражают вокативные и другие предложения: *Всей земли народ // Пусть тревогу бьет: // Будем мир беречь! // Встанем, как один, - // Скажем: не дадим // Вновь войну зажечь* (А. Жаров); *Эх, дороги! // Пыль да туман, // Холода, тревоги // Да степной бурьян* (Л. Ошанин); - *Верочка, скажи-ка*

*Аксинье, чтобы она отперла нам калитку! (Пауза.) Верочка! Не ленись же, встань, милая! (А. Чехов).*

В практике ораторского искусства выработался особый прием использования вопросительных предложений - вопросно-ответный ход (говорящий ставит вопросы и сам на них отвечает): *Как же эти обыкновенные девушки становились необыкновенными солдатами? Они были готовы к подвигу, но не были готовы к армии. И армия, в свою очередь, не была готова к ним, потому что в большинстве девушки шли добровольно (С. Алексиевич).*

Вопросно-ответный ход диалогизирует монологическую речь, делает адресата собеседником говорящего, активизирует его внимание. Диалогизация оживляет повествование, придает ему выразительность.

Таким образом, выразительность речи может создаваться самыми обычными, стилистически немаркированными языковыми единицами благодаря умелому, наиболее целесообразному использованию их в контексте в соответствии с содержанием высказывания, его функционально-стилевой окраской, общей экспрессивной направленностью и целевым назначением.

В качестве средств речевой выразительности в определенной ситуации преднамеренно используются отступления от норм литературного языка: употребление в одном контексте единиц разной стилистической окраски, столкновение семантически несоединимых единиц, ненормативные образования грамматических форм, ненормативное построение предложений и др. В основе такого употребления лежит сознательный выбор языковых средств, базирующийся на глубоком знании языка.

Добиться речевой выразительности можно лишь при правильном соотношении основных аспектов речи - логического, психологического (эмоционального) и лингвистического, что определяется содержанием высказывания и целевой установкой автора.

***Паралингвистические средства выразительности*** Выразительности устной речи способствуют, наряду с лингвистическими, паралингвистические (нелингвистические) средства: жесты, мимика, пантомимика. Они обычно связаны с конкретным высказыванием и служат дополнением к лингвистическим средствам выразительности.

Сопровождая речь, паралингвистические средства усиливают оттенки эмоциональной окраски слов, дополняют интонацию, подчеркивают необходимые смысловые части высказывания, иллюстрируют выраженную словами мысль. Основное их назначение - уточнение мысли, ее оживление, усиление эмоционального звучания речи. Эмоциональная речь в любой сфере

общения, как правило, сопровождается соответствующими жестами, телодвижениями и выражением лица, передающими те или иные чувства.

Можно выделить паралингвистические средства общие и индивидуальные. Первые специфичны для всех носителей русского языка, например, согласие может сопровождаться движением головы сверху вниз, несогласие или отрицание - движением головы из стороны в сторону, настойчивость, требовательность - движением сжатого кулака сверху вниз и т.д. Индивидуальные паралингвистические средства различны у разных представителей даже одной и той же национальности: каждый говорящий находит свой жест, свои телодвижения, у каждого индивидуальное выражение лица. Удачно найденный выразительный жест, соответствующий смыслу высказывания или отдельного слова, повышает действенность речи.

Жесты являются неотъемлемой частью ораторской речи, где они используются как средство воздействия на слушателей. Не случайно жестам в ораторской речи посвящались специальные главы в различных риториках, начиная с античных времен.

Паралингвистические средства немаловажную роль играют и в обычном общении, выражая разнообразные эмоции говорящего, усиливая значение слов, выражений и высказывания в целом.

Теоретики ораторского искусства отмечают, что жесты, телодвижения, мимика лишь тогда выразительны, эффективны, когда они разнообразны (разные слова требуют различного подчеркивания), умеренны (чем жесты скупее, тем они убедительнее), произвольны; когда они соответствуют душевным побуждениям говорящего, содержанию высказывания. Чрезмерная выразительность лица, частое повторение одних и тех же жестов, их однообразие, механические телодвижения (покачивания туловища, взмахи рукой, постукивания ногой и т.п.), так же как и надуманность, искусственность жестов, их несоответствие смыслу сказанного раздражают слушателей, отвлекают их от содержания речи. Паралингвистические средства не должны подменять собой слова, так как они всегда беднее слов. Недаром народная мудрость говорит: "Если словами не растолковал, то и пальцами не растычешь".

Умелое использование лингвистических и паралингвистических средств выразительности способствует индивидуализации речи, ее яркости, самобытности, что, в свою очередь, вызывает интерес к личности автора, усиливает внимание к содержанию его высказывания. Умение пользоваться выразительными возможностями языка требует не только знаний, но и развитого лингвистического чутья, а также навыков употребления языковых единиц в речи.

**Функциональные стили в их отношении к выразительности речи** Выбор средств речевой выразительности так же, как и выбор языковых средств вообще, определяется сферой общения, ситуацией и целью. В каждом из функциональных стилей выразительность достигается с помощью разных языковых средств, отбор и организация которых, их функциональная активность определяются специфическими особенностями того или иного стиля. Так, ярким средством выразительности в разговорном стиле является интонация, поскольку данный стиль реализуется главным образом в устной форме. Немаловажную роль играют здесь и паралингвистические средства. В качестве выразительных средств в литературно-художественном и публицистическом стилях широко используются тропы, стилистические фигуры, языковые единицы с эмоционально-экспрессивной окраской, что в максимальной степени способствует реализации одной из основных функций этих стилей. Для научной же и официально-деловой речи употребление таких единиц не характерно, так как они не способствуют точности изложения.

Выразительность научной речи достигается благодаря наиболее подходящему с логической точки зрения расположению слов, словосочетаний, предложений и целых частей высказывания, благодаря четкости, строгости, ясности синтаксических конструкций, точности и логичности изложения. Изобразительно-выразительные средства могут использоваться в научно-популярном подстиле, в произведениях гуманитарных наук. Настоящий популяризатор, по справедливому мнению Д.И. Писарева, "непременно должен быть художником слова". В научном стиле наиболее употребителен прием сравнения как одна из логических форм мышления. В устном научном изложении могут использоваться в качестве средства выразительности метафоры. Обычно же метафоры в научном стиле являются одним из средств наименований предметов или явлений в тех случаях, когда в науке еще не закрепился специальный термин для их обозначения: *хрупкость металла, возбуждение атома, язык электронно-вычислительной машины, черная дыра* и т.п. По мере того, как литературные слова превращаются в термины, их метафоричность стирается и постепенно исчезает. Деметафоризация - это системная черта научного стиля.

В официально-деловом стиле средства выразительности неупотребительны, поскольку они противопоказаны таким особенностям данного стиля, как точность, не допускающая двояких толкований, официальность и бесстрастность изложения. Хотя в смешанных жанрах, в частности, в жанрах, подверженных влиянию публицистического стиля (в дипломатических документах, коммюнике, обращениях, праздничных приказах и т.д.) использование средств выразительности допускается. Но в целом официально-деловой стиль не способствует поддержанию речевой выразительности. Более того, он является основным источником речевых штампов и канцеляризмов, ослабляющих ее.

Наиболее широкое применение выразительные средства находят в литературно-художественном и публицистическом стилях. В художественной литературе средства выразительности выполняют эстетическую функцию; речевая выразительность здесь - один из главных приемов воздействия на читателя. В художественном произведении любая языковая единица может стать стилистически значимой, превратиться в средство художественной изобразительности и выразительности. Под пером писателя слово каждый раз как бы рождается заново; отражая особенности индивидуально-авторской манеры, оно всегда должно быть свежим и неповторимым. Художник слова творчески преобразует единицы языка, расширяя рамки привычных способов отбора и соединения слов, приемов использования синтаксических конструкций и интонаций, и таким образом обогащает речь средствами выразительности. Образцовые художественные тексты, изучение особенностей употребления в них языковых единиц помогают овладеть выразительными возможностями языка.

Усилению речевой выразительности способствует также публицистический стиль с его стремлением к экспрессивности высказывания, оживлению повествования свежими словесными оборотами. Публицисты, как и писатели, постоянно ищут образные средства, используют языковые единицы, позволяющие не только назвать предмет, его действие, свойство и т.д., но и выразить определенное отношение к этому предмету или явлению, привлечь внимание адресата; прибегают к таким приемам использования языковых единиц, которые максимально способствуют реализации функции воздействия. Для публицистики (особенно для таких ее жанров, как очерк, фельетон), так же, как и для художественной речи, характерны индивидуальные приемы использования языковых средств.

## **Лекция 20. Письменное и устное выражение мысли.**

### **1. Основные формы речи.**

#### **2. Различия между письменной и устной речью.**

1. Речь – это форма существования языка, его воплощение, реализация. Под речью понимают использование человеком языковых богатств в жизненных ситуациях, результат процесса формулирования и передачи мысли средствами языка. Речь отдельного говорящего обладает особенностями произношения, лексики, структуры предложений.

Таким образом, речь конкретна и индивидуальна. Выделяют следующие формы речи:

**Внутренняя ----- Внешняя**

## Письменная ----- Устная

/ \

### Монологическая Диалогическая

Мысль начинает формироваться во **внутренней речи**. Ее механизм был исследован в начале XX века психологом Л. С. Выготским. Эта речь беззвучна, не произносима, включает образы, отличается от внешней степенью языковой сформированности: опускается большинство второстепенных членов предложения, в словах русского языка выпадают гласные, не несущие смысловой нагрузки. Вся духовная жизнь человека – его размышления, планы, споры с самим собой, переработка увиденного и услышанного протекает в скрытой форме, на мыслительном уровне. Внутренняя речь "работает" всегда, исключая лишь глубокий сон. Перевод внутренней речи во внешнюю часто связан с трудностями. Именно об этом этапе порождения высказывания говорят: *"На языке вертится, а сказать не могу"*.

**Внешняя речь** существует в устной и письменной Формах.

### 2. Различия между устной и письменной речью

Критерии отличия	Устная форма	Письменная форма
1. Способы кодирования	Выражена звуками (акустическим кодом)	Выражена буквами (графическим кодом)
2. Механизмы порождения	Создается в момент говорения, поэтому требует огромной тренировки	Подготавливается, записывается на черновиках, подвергается редактированию, совершенствованию
3. Механизмы восприятия	Воспринимается сразу, непосредственно	Осмысливается при многократном чтении
4. Грамматические и лексические особенности	Наблюдаются повторы, неполные, простые предложения. Предел количества слов для звучащей речи – от пяти до девяти.	Четче подбираются слова, преобладает книжная лексика, сложные развернутые предложения, страдательные конструкции.
5. Виды норм	Орфоэпические, в частности, акцентологические требования	Орфографические, пунктуационные и каллиграфические требования

6. Выразительные возможности	Обладает средствами звуковой выразительности, отличается богатством интонаций, паузами, логическими ударениями, а также сопровождается жестами и мимикой.	Знаки препинания, кавычки, шрифтовые выделения компенсируют меньшие возможности экспрессивности письменного текста.
7. Характер адресата	Зависит от того, как воспринимают речь, потому что, как правило, коммуниканты не только слышат, но и видят друг друга.	Речь обычно обращена к отсутствующим (адресат не оказывает влияния).

Органическую связь между двумя видами речи психологи объясняют наличием общей основы – **внутренней речи**. Процесс порождения высказывания чаще всего имеет такую структуру:

- мысленная подготовка фразы
- воображаемое проговаривание с микродвижениями речевого аппарата
- звуковая или графическая фиксация мысли.

Устная речь может быть записана, а письменная – произнесена. Например, письменный текст при "озвучивании" приобретет некоторые особенности устной речи (интонационную окраску, ритм), но будет характеризоваться как письменная речь в устной форме. Поэтому при подготовке устного публичного выступления следует помнить, что для устной речи характерна *Словесная импровизация*: свобода в выборе лексики, словесные повторы, обращения, иногда – побудительные конструкции. В процессе подготовки к будущему докладу нужно **переделать** письменный текст в устный – с учетом особенностей произнесения и восприятия устной речи.

При подготовке публичного выступления возникает противоречие между письменной речью и устным ее исполнением. А. М. Пешковский, известный лингвист, называл ораторский монолог *"подделкой письменной речи под устную"*. Говорящему перед аудиторией следует уместно объединять два вида, две "стихии". Если одна из них победит, выступление будет звучать или слишком строго, сухо, или слишком свободно, раскованно.

В жизни обычно преобладает устная речь, поэтому ее считают первичной, ведущей. По словам В. Г. Костомарова, в наше время устная речь *"приобрела перед письменной важное преимущество – Моментальность, что крайне важно для стремительных темпов и ритмов века. А также*

*другое качество: способность фиксироваться, консервироваться, сохраняться и воспроизводиться". Среди источников хранения вербальной информации доминируют аудитивные, аудиовизуальные: радио, телевидение, телефонная связь. Таким образом, устная речь сегодня существует в совершенно новых разновидностях.*

Вопросы.

1. Что такое речь?
2. Чем отличается устная речь от письменной?
3. В каких формах бывает устная речь?

## *ГЛОССАРИЙ.*

**Адаптация** – приспособляемость.

**Аналитические умения** – теоретический анализ фактов и явлений.

**Артикуляция** – совместная работа речевых органов, необходимая для произнесения звуков речи.

**Ассоциация** – возникающая в опыте индивида закономерная связь между двумя содержаниями сознания, которая выражается в том, что появление в сознании одного из содержаний влечет за собой и появление другого.

**Вербальный** – словесный, устный.

**Вдохновение** – резкий и неожиданный подъем духовных сил человека, наблюдаемый в процессе творческого труда.

**Внутренняя речь** – беззвучная речь, скрытая вербализация, возникающая, например, в процессе мышления.

**Выразительные движения** – внешнее проявление переживаний человека в мимике, пантомимике.

**Гуманизм** – 1) мировоззрение, основанное на принципах равенства, справедливости, человечности отношений между людьми, проникнутое любовью к людям, уважением к человеческому достоинству, заботой о благе людей; 2) человекопризнание и человекоуважение, вера в созидательное предназначение людей.

**Дискуссия** – 1) обсуждение какого-либо спорного вопроса в беседе, в печати, спор; 2) метод обучения, основанный на обмене мнениями по определенной проблеме.

**Идеал** – высшее совершенство; нечто совершенное в той или иной области; конечная цель стремления.

**Индивидуальность** – неповторимость, уникальность свойств человека.

**Индивидуальный подход** – важный психолого-педагогический принцип, согласно которому в учебно-воспитательной работе с детьми учитываются индивидуальные особенности каждого ребенка.

**Интеллект** – совокупность врожденных или приобретенных общих умственных способностей, определяющих успешность освоения человека различных видов деятельности.

**Интерпретировать** – толковать, разъяснять что-либо.

**Информационные умения** – умения интерпретировать и адаптировать информацию к задачам обучения и воспитания.

**Коммуникативная деятельность** – установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, педагогами, представителями общественности и родителями.

**Коммуникативные умения** – умение общения, умения и навыки педагогической техники.

**Креативность** – способность, отражающая глубиной свойство индивидов создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные отношения.

**Личность** – человек, приобретший социально-значимые качества и способность к самопознанию.

**Мировоззрение** – система взглядов, убеждений и идеалов, детерминирующих образ сознания и поведения человека.

**Мотивация** – внутренне побуждение.

**Навык** – автоматическое, неконтролируемое сознанием действие, приобретенное в результате научения и автоматически осуществляемое движение, неизменно приводящее к вполне определенному результату.

**Новаторство** – новое в созидательной деятельности людей.

**Перцептивные умения** – профессионально-педагогические умения, необходимые для определения особенностей другого субъекта, общения и его расположенности к общению.

**Педагогическая техника** – совокупность умений и навыков, необходимых для педагогического стимулирования активности как отдельных учащихся, так и коллектива в целом.

**Педагогический такт** – соблюдение педагогического принципа меры общения с детьми в самых разнообразных сферах деятельности; умение правильного подхода к учащимся, исходя из их личностных особенностей и отношений с ними.

**Педагогическое призвание** – склонность, вырастающая из осознания способности к педагогическому делу.

**Самовоспитание** – систематическая и сознательная деятельность человека, направленная на саморазвитие и формирование базовой культуры личности; целеустремленная работа личности по совершенствованию своих физических, психологических и моральных качеств.

**Самооценка** – оценивание человеком своих собственных психических качеств поведения, достижений и неудач, достоинств и недостатков.

**Сенсорный** – чувствующий.

**Симпатия** – теплое, доброжелательное отношение человека к другим людям.

**Стимул** – внешнее воздействие на психику личности, способствующее формированию ее мотивов.

**Темперамент** – закономерное соотношение устойчивых индивидуальных особенностей личности, характеризующих различные стороны динамики психической деятельности.

**Эмпатия** – познание человеком внутреннего мира других людей в форме сопереживания и сочувствия.

### Список литературы:

1. Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учебное пособие. - М., 2004
2. Андриади И.П. Основы педагогического мастерства: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. - М.: Академия, 1999
3. Волков И.П. Учим творчеству. - М.: Просвещение, 1989
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. - М.: Просвещение, 1987
5. Кан-Калик В.А., Никандров И.Д. Педагогическое творчество. - М. -1990
6. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М.: Школа, 1997
7. Основы педагогического мастерства. / под ред. Зязюна И.И. - М.: Просвещение, 1989
8. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / под ред. В.А. Сластенина. - М.,1998
9. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. - М.: Просвещение, 1981
10. Сухомлинский В.А. О воспитании. - М., 1980
11. Бенедиктова В.И. О деловой этике и этикете. - М.: Дрофа, 1994.
12. Васильева Д. Н. Основы культуры речи. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 1990.
13. Власова Л.В., Сементовская В.К. Деловое общение. - М.: Рипол КЛАССИК, 2000.
14. Головин Б. Н. Основы культуры речи.- М.: Издательский дом ЮНИТИ,1988.
15. Голуб И. Б., Розенталь Д. Э. Секреты хорошей речи. - М., 1993.
16. Колесов В. В. Культура речи - культура поведения. - М.: Просвещение, 1988.
17. Крысин Л.П. Язык в современном обществе. - М.: Наука, 1977.
18. Кузин Ф.А. Культура делового общения. - М.: Издательство НОРМА, 1997.
19. Культура речи и эффективность общения /Под ред. Л. К. Прудкиной, Е. Н. Ширяева. - М.: Просвещение, 1996.
20. Культура русской речи. Учебн. пособ. для вузов /Под ред. проф. Л. К. Граудиной и проф. Е. Н. Ширяева.- М.: Издательство НОРМА, 2000.
- 21.Стернин И. А. Русский речевой этикет.- Воронеж, 1998.
22. Ширяев Е. Н. Культура русской речи и эффективность общения. - М.: Дрофа,1996.
23. Сиротинина О. Б. Хорошая речь: сдвиги в представлении об эталоне//Активные языковые процессы конца XX века. - М., 2000.
24. Ширяев Е. Н. Культура речи как лингвистическая дисциплина // Русский язык и современность: Проблемы и перспективы развития русистики. - М., 1991. Ч. 1.
- 25.Ширяев Е. Н. Культура русской речи и эффективность общения. - М.: Просвещение, 1996.