

И. С. ЧУНОВА



УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС

ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕЧЬ

**ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ**



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

**УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

Факультет славянских и германских языков
Кафедра общего и прикладного языкознания


СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой общего и
прикладного языкознания

 Д. С. Томчик
16 марта 2016 г.

СОГЛАСОВАНО

И. о. декана факультета
славянских и германских языков

 Е. В. Киселёва
17 марта 2016 г.

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ
«ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ»
ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ**

Автор И. С. Чуносова

Рассмотрено и утверждено на заседании редакционно-издательского совета
22 марта 2016 г., протокол № 1.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Подготовка специалистов в учреждениях высшего образования педагогического профиля предусматривает формирование коммуникативной компетентности в части владения учебно-научной речью, поскольку именно эта разновидность научного стиля составляет основу учебного взаимодействия в условиях педагогического общения. Выразительность речи является одним из показателей профессионального мастерства учителя. Эмоционально-экспрессивное наполнение учебной коммуникации гармонизирует педагогическое воздействие, способствует изложению изучаемой информации в наиболее оптимальной для восприятия школьниками форме, обеспечивает активизацию познавательного интереса к учению. Содержание специального курса «Выразительность педагогической речи» ориентировано на развитие дискурсивных умений будущих педагогов гуманитарного профиля в этой профессиональной области.

Теоретический раздел электронного учебно-методического комплекса (далее — ЭУМК) состоит из трёх тематических блоков: «Педагогическое общение как особый вид дискурса», «Вербальная выразительность педагогической речи», «Невербальные средства выразительности». Представленный в них учебный материал поможет студентам осознать психолингвистические и жанрово-стилистические особенности построения педагогического дискурса, сформировать целостное представление об особенностях использования вербальных и невербальных средств выразительности в учебном общении и о факторах, регулирующих коммуникативную адекватность их употребления в педагогическом дискурсе.

Задача формирования дискурсивных умений и навыков, основанных на собственном речевом опыте, в условиях, приближённых к ситуации профессионального педагогического общения, стала основополагающей при отборе упражнений, коммуникативных задач и речевых ситуаций, входящих в практический раздел УМК. Знакомство с литературой, рекомендуемой к каждому практическому занятию, позволит расширить представления студентов о дидактических функциях средств выразительности в учебно-научной речи и о критериях отбора средств выразительности в педагогическом общении. На этапе подготовки к практическим занятиям студентам также рекомендуется обращаться к вопросам для самоконтроля. В качестве иллюстративного и аналитического материала предлагается использовать фрагменты педагогической речи (приложение А) и учебные тексты (приложение Б). Графические записи и видеозаписи фрагментов учебно-научной речи учителей гуманитарного профиля отобраны автором в процессе обработки видеоматериалов республиканского конкурса «Лучший урок русского языка и литературы» (2013 г.) и Республиканского конкурса профессионального мастерства «Учитель года-2014». Отметим, что выполнение коммуникативных задач, ориентированных на просмотр видеозаписей уроков, предусматривается только в процессе аудиторной работы.

Задания для организации управляемой самостоятельной работы студентов содержат перечень вопросов, ссылки к необходимым для их изучения изданиям, а также определяют форму контроля результатов этой учебной деятельности. В структуру УМК входят тематические тестовые задания, которые могут использоваться в ходе текущего и итогового контроля по учебной дисциплине.

Надеемся, что изучение дисциплины «Выразительность педагогической речи» будет способствовать развитию у будущих педагогов гуманитарных специальностей умений, связанных с осознанным использованием средств выразительности в процессе самостоятельного продуцирования учебно-научной речи, и, в свою очередь, окажет положительное влияние на качественные характеристики образовательного дискурса в школе.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

1 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ОСОБЫЙ ВИД ДИСКУРСА

Тема 1.1 Организация учебной коммуникации в образовательном процессе школы

Предмет и задачи дисциплины «Выразительность педагогической речи»

Понятие «коммуникативная компетенция», её компонентный состав

Коммуникативная компетентность учителя в структуре профессиональной подготовки

Дискурсивная компетентность педагога

Педагогическое общение как основная форма взаимодействия субъектов образовательного процесса

Сущность и функции педагогического общения

Особенности педагогического дискурса

Тема 1.2 Психолингвистические и жанрово-стилистические основы педагогического общения

Психолингвистические основы осуществления учебной коммуникации.

Структура речевого акта в ситуации педагогического общения

Стилистические особенности педагогического дискурса. Основные разновидности (подстили) научного стиля

Вопросы жанровой классификации речей в педагогическом общении

Учебные жанры информационного и фатического характера. Жанры профессионального общения. Дидактические жанры

2 ВЕРБАЛЬНАЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Тема 3 Выразительность педагогической речи и её виды

Выразительность как одно из коммуникативных качеств речи. Экспрессивность, эмоциональность, изобразительность и образность — основные «границы» выразительности

Сущность понятия «выразительность педагогической речи». Виды выразительности в речи учителя: вербальная и невербальная, информационная и эмоциональная

Риторический подход к классификации вербальных средств выразительности

Вербальные средства выразительности, лингвистические основы их классификации

Педагогические основания классификации вербальных средств выразительности

Тема 4 Вербальные средства выразительности и их коммуникативная реализация в учебном общении

Лексические средства выразительности педагогической речи. Тропы.

Метафора, эпитет, сравнение, уподобление

Выразительные возможности лексики: функционально-стилистическая и эмоционально-экспрессивная лексика, фразеологические средства, синонимы

Синтаксические средства выразительности педагогической речи.

Стилистические (риторические) фигуры. Амплификация, антитеза, асиндетон, полисиндетон, эллипсис и его разновидности, градация, инверсия, параллелизм, парентеза, парцелляция, риторический вопрос, стык

Тема 5 Использование средств выразительности в устных учебных жанрах: функционально-дидактический аспект

Особенности употребления средств выразительности в научном стиле.

Выразительность учебно-научной речи

Коммуникативная реализация средств выразительности в учебных жанрах педагогического дискурса

Дидактические функции тропов и стилистических фигур в педагогическом дискурсе

Стилистические и ортологические ошибки, нарушающие выразительность речи

Тема 6 Основные критерии выразительности педагогической речи

Количественные, качественные и коммуникативно-дидактические критерии оценки речевой выразительности педагогической речи
Принцип коммуникативной целесообразности. Лингвистические и экстралингвистические условия выразительности педагогической речи
Этапы литературного развития школьников и особенности восприятия и понимания средств выразительности учебно-научной речи

3 НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ

Тема 7 Интонационные, кинетические и проксемические закономерности педагогического общения

Техника речи. Средства невербальной выразительности в педагогическом общении
Фонационные средства выразительности в педагогическом дискурсе: тембр, артикуляция (произношение), высота, длительность, сила голоса
Интонация и её компоненты
Основы профессионального владения речевым аппаратом
Кинетические средства выразительности
Пространственная организация речевого общения (проксемика)

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Вопросы для изучения и задания по темам:

Тема 2 Психолингвистические и жанрово-стилистические основы педагогического общения

Тема 3 Выразительность педагогической речи и её виды

Тема 4 Вербальные средства выразительности и их коммуникативная реализация в учебном общении

Тема 5 Использование средств выразительности в устных учебных жанрах: функционально-дидактический аспект

Тема 6 Основные критерии выразительности педагогической речи

Тема 7 Интонационные, кинетические и проксемические закономерности педагогического общения

Задания для организации управляемой самостоятельной работы студентов

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

Вопросы для самоконтроля

Тематические тестовые задания

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

Учебная программа для специальности 1-02 03 01 Белорусский язык и литература

Учебная программа для специальности 1-02 03 07 Иностранный язык (английский).

Дополнительная специальность

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Аннотированный список литературы, рекомендуемой для изучения

Список использованных источников

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Приложение Б

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

1 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ОСОБЫЙ ВИД ДИСКУРСА

Тема 1 Организация учебной коммуникации в образовательном процессе школы

Предмет и задачи дисциплины «Выразительность педагогической речи»

Организация учебного взаимодействия в образовательном процессе школы непосредственным образом связана с уровнем коммуникативной компетентности педагога. Слово учителя — эффективный инструмент педагогического воздействия, владение которым является важнейшим условием, определяющим в значительной мере успех в его профессиональной деятельности [1, с. 13]. Формирование гармоничной, духовно богатой личности в образовательном процессе школы предполагает в равной степени развитие интеллектуального и эмоционального мира обучающихся [2, с. 16]. Осознание ведущей роли эмоциональной сферы в возникновении и поддержании учебной мотивации позволяет выделять среди важнейших профессионально значимых качеств учителя эмоциональную выразительность и экспрессивность, а среди принципов преподавания — принцип эмоционально-образного насыщения урока [3, с. 152]. Сохранение и развитие интереса школьников к учению достигается во многом благодаря выразительности педагогической речи. Выразительность способствует созданию у учащихся эмоциональной сопричастности к происходящему на уроке, развивает заинтересованность к получаемой информации и стремление к познанию.

Дисциплина «Выразительность педагогической речи» направлена на формирование теоретической и практической подготовленности будущих учителей к созданию профессионально ориентированных высказываний в различных речевых жанрах педагогического общения с использованием средств выразительности, соответствующих коммуникативно-дидактическим критериям учебной коммуникации.

Предмет изучения учебной дисциплины «Выразительность педагогической речи» составляют знания о сущности и функциях педагогического общения; о психолингвистических и жанрово-стилистических основах осуществления учебной коммуникации; о содержании понятий «выразительность педагогической речи», «средства выразительности педагогической речи»; об основных подходах к классификации средств выразительности; об особен-

ностях проявления вербальной и невербальной выразительности в педагогическом дискурсе; о дидактических функциях средств выразительности в речи педагога и о критериях отбора средств выразительности в педагогическом общении.

Основные **задачи изучения** дисциплины:

- сформировать представления о специфике коммуникативного взаимодействия ученика и учителя в условиях педагогического общения;
- проанализировать особенности проявления выразительности в различных жанрах педагогического дискурса;
- познакомить с основными коммуникативно-дидактическими требованиями, предъявляемыми к использованию средств выразительности в педагогической речи;
- развивать аналитические умения и навыки, связанные с оценкой выразительности учебно-научной речи;
- развивать умения осознанного употребления средств выразительности в педагогическом дискурсе.

Наличие дискурсивной компетентности в части владения выразительностью учебно-научной речи позволит будущим педагогам последовательно и логично передавать научные знания в школьной аудитории, создавать эффект диалогичности речи, выражать собственную оценку по отношению к излагаемому материалу и к учебной деятельности школьников, оказывать влияние на протекание когнитивных процессов в сознании обучающихся, привлекать и удерживать высокий уровень познавательного интереса.

Понятие «коммуникативная компетенция», её компонентный состав

Сложный характер и многоаспектность взаимодействия участников учебного общения требуют наличия у педагогов специальных профессиональных навыков и умений, связанных с отбором, способом организации и изложения информации. Вопросам формирования коммуникативной компетенции педагогов уделяется внимание в работах российских и белорусских учёных Н. Д. Десяевой, Н. А. Ипполитовой, Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской, Л. А. Муриной, Г. И. Николаенко, В. Ф. Русецкого, З. С. Смелковой и др.

Термин «компетенция» употребляют в связи с конкретизацией содержания профессиональной подготовки специалистов и соотносят с требованиями к характеристикам, личностным качествам, умениям и способностям будущих выпускников. **Компетенция** — это «единство знаний и опыта, способность и готовность выпускника действовать в складывающейся ситуации и решать профессиональные, социальные и личностные проблемы» [4, с. 87].

Понятие «коммуникативная компетенция», обоснованное Н. Хомским в середине XX в., приобретает широкое распространение и осмысливается

в лингвистической и в психолого-педагогической литературе. Теоретическая составляющая **коммуникативной компетенции** — «знания о системе языка, о речеведческих понятиях, о видах речевой деятельности, об особенностях функционирования единиц языка в речи»; практическая — «речевые умения в рецептивных (слушание и чтение) и продуктивных (говорение и письмо) видах речевой деятельности» [5, с. 9].

Структура коммуникативной компетенции включает ряд компонентов (компетенций) (по А. Н. Щукину): лингвистическая (языковая), речевая (социолингвистическая), социальная (прагматическая), стратегическая (компенсаторная), дискурсивная, предметная, профессиональная [6, с. 143—146].

Данные компоненты включают: а) знания правил, регламентирующих употребление языковых единиц в речи; б) умения пользоваться языком в межличностном и профессиональном общении; в) представления об индивидуально-психологических и национально-культурных закономерностях социального и речевого поведения субъектов образовательного процесса; г) способности ориентироваться в учебной ситуации и в содержательном плане учебного общения и, соответственно, успешно реализовывать профессиональную деятельность.

В современной лингводидактике существует и иной подход к определению содержания и структуры понятий «языковая и/или лингвистическая компетенция», «коммуникативная компетенция» [7]. Языковая компетенция — усвоение единиц языка и правил их употребления. В ситуации преподавания родного языка данная компетенция развивается и совершенствуется: обогащается лексический и фразеологический запас, а также грамматический строй речи. Лингвистическая компетенция, в свою очередь, включает знания «о языке как знаковой системе и общественном явлении», его функционировании и развитии [8]. Эта компетенция ориентирована на формирование учебно-языковых умений (опознавательных, классификационных, аналитических) в отношении единиц языка. Коммуникативная компетенция — «способность и реальная готовность к общению, адекватно целям, сферам и ситуации общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию» [9]. Она предполагает наличие практических умений во всех видах речевой деятельности, знание основ культуры устной и письменной речи [10]. Овладение коммуникативной компетенцией связывают со знанием основных речеведческих понятий (стили, типы, жанры речи), а также с наличием умений и навыков употребления языковых единиц в соответствии со спецификой конкретной ситуации общения (коммуникативной адекватностью). Соответственно, формирование коммуникативной компетенции происходит на основе освоения языковой и лингвистической.

Ещё одну структурную составляющую коммуникативной компетенции — риторическую, связанную с осознанностью процессов создания, произнесения и рефлексии авторско-адресного текста в соответствии с целью и ситуацией

публичной речи предлагает выделять Л. Н. Горбец. Структура риторической компетенции, по мнению автора, представляет иерархию трёх компонентов и включает навыки осознанного выбора коммуникативной цели, коммуникативно-риторической стратегии и тактики; умения выражения мысли и произнесения речи (определение уместности употребления языковых единиц в данной речевой ситуации); способности к продуцированию текстов различной жанровой и стилистической принадлежности [11].

Коммуникативная компетентность учителя в структуре профессиональной подготовки

Успешное овладение компетенциями переходит в такую целостную характеристику личности, как компетентность. **Компетентность** определяют как «интегративное свойство личности, основанное на знаниях и опыте, формируемое и проявляющееся в учебной или социально-учебной деятельности, в жизненной или профессиональной ситуациях» [12].

В структуре профессиональной педагогической компетентности выделяют ряд компонентов (ключевых компетенций) (табл. 1) [13].

Т а б л и ц а 1 — Ключевые компетенции будущих педагогов (по О. Л. Жук)

Компетенции	Содержание
Социальные	Обеспечивают ценностно-смысловую направленность личности, гражданскую, валеологическую и психолого-педагогическую грамотность и культуру, способность к социальному взаимодействию
Профессиональные	Связаны с овладением проектировочно-рефлексивными умениями, способностью и готовностью решать профессиональные задачи высокой степени неопределенности, осваивать и разрабатывать инновации в сфере профессии
Коммуникативные	Включают языковую грамотность, культуру речевого поведения и способность к продуктивному общению и сотрудничеству
Информационные	Связаны с поиском, хранением, обработкой, представлением информации, владением компьютерной грамотностью и информационными технологиями
Образовательные (или академические)	Обеспечивают способность и готовность к самостоятельной познавательной работе, самообразованию, самосовершенствованию, профессиональному росту, научно-исследовательской деятельности

Осуществление учебной коммуникации в школе предполагает наличие у педагогов профессиональных коммуникативных умений в части владения богатством словарного состава языка, точного словоупотребления и владение навыками использования выразительных возможностей речи, например: фонетической выразительности (хорошее произношение, дикция, ритмика, темп, громкость); эмоциональной выразительности (экспрессивность); лексической выразительности (точность, нестандартность, образность выражения мысли, употребление синонимов, омонимов) [14, с. 461—462].

Дискурсивная компетентность педагога

Совершенствование коммуникативной подготовки будущих педагогов гуманитарного профиля должно предполагать развитие дискурсивных (от фр. *discours* речь) умений и навыков.

Термин «дискурсивная компетенция» стал традиционным в методике преподавания иностранных языков (Э. Г. Азимов, Н. А. Баранова, В. А. Погосян, В. В. Сафонова, А. Н. Щукин). По мнению А. Н. Щукина, она представляет собой «знание особенностей, присущих различным типам дискурсов, способность использовать определённые стратегии для конструирования и интерпретации текста и порождать дискурсы в процессе общения» [15].

В научной литературе структура дискурсивной компетенции обретает особенности содержания в зависимости от области применения (например, в методике преподавания родного или иностранного языка, в обучении школьников или студентов). Есть прецеденты введения понятия «дискурсивная компетенция» в общепедагогический терминологический аппарат. Например, профессор Ю. В. Щербинина выделяет среди основных дискурсивных умений, необходимых педагогу: а) рефлексивные; б) импровизационные; в) прогностические; г) эмпатические; д) умения эффективного слушания и запоминания; е) «умения противостоять деструктивным явлениям в педагогическом диалоге (речевая агрессия, словесное манипулирование, вульгаризация и жаргонизация речи» [16, с. 5]. Представляется целесообразным использовать вышеупомянутый термин также для характеристики структуры речевых знаний, умений и навыков, необходимых будущим учителям для оптимальной организации педагогического общения.

Развитие дискурсивной компетентности будущих учителей происходит на основе овладения рядом знаний, умений, навыков, способов организации действий, входящих в состав дискурсивной компетенции и необходимых для эффективной организации педагогического общения. Среди них выделяют:

1) *знание особенностей различных типов педагогического дискурса и правил их функционирования в рамках научного стиля. Анализируя зависимость между типом интенции (коммуникативного намерения) говорящего*

и её реализацией, А. К. Михальская выделяет наиболее частотные типы дискурсов, реализуемых в учебном общении и значимых в профессиональной деятельности педагога: информирующий, аргументирующий, инструктирующий, эвристический, эмоциональный, эпидейктический, гедонистический, манипулирующий [17, с. 394];

2) *умения осознанно планировать коммуникативную стратегию речевого поведения в соответствии с целями и задачами учебного взаимодействия.* «Коммуникативная стратегия педагогического общения — магистральная линия речевого поведения учителя», избранная для достижения цели речевого взаимодействия, которая реализуется в процессе личного осмысления темы (предмета речи) и характеризуется стремлением учителя подобрать оптимальные воздействующие языковые средства для эффективного решения коммуникативной задачи [18, с. 60].

Типология стратегических целей, стоящих перед учителем, определяет перечень профессионально необходимых дискурсивных умений:

- проинформировать (описать, рассказать) — конкретно и беспристрастно представить учащимся предмет речи;
- убедить — аргументированно и доказательно склонить к своему мнению, апеллировать к разуму собеседника и к его жизненному опыту;
- внушить — воздействовать на разум и чувства одновременно;
- «побудить к действию — призвать, убедить собеседника в необходимости действия таким образом, чтобы ответной реакцией было непосредственное действие» [19].

Компетентность в стратегическом планировании учебного дискурса связана также со способностью педагога реализовывать функциональные особенности педагогического воздействия: информационно-коммуникативные (сообщение и обсуждение учебной информации); регуляционно-коммуникативные (организация и корректировка учебного взаимодействия); воспитательно-коммуникативные (установление и поддержание эмоционально-психологического контакта) [20];

3) *способность подбирать адекватные языковые средства для организации учебного дискурса с учётом индивидуально-психологических и возрастных особенностей учащихся (см. более подробно об этом в теме 6).*

Таким образом, эффективная организация учебного общения напрямую зависит от способности учителя осуществлять стратегическое планирование различных типов педагогического дискурса в соответствии с целями, задачами урока; умения отбирать языковые средства, учитывая специфику ситуации учебной коммуникации, индивидуально-психологические и возрастные особенности обучаемых, соблюдая при этом жанровые каноны учебно-научной речи.

Формирование дискурсивной компетенции, выделяемой в составе коммуникативной компетенции, является необходимым условием подготовки

будущих педагогов независимо от области их предметной деятельности. Одним из структурных компонентов дискурсивной компетентности педагога являются умения и навыки продуцирования выразительной учебно-научной речи. Развитие этих качеств должно происходить на основе овладения знаниями о сущности и функциях педагогического общения, психолингвистических основах осуществления учебной коммуникации и основных средствах выразительности, реализуемых в речи учителя. Развить аналитические умения и навыки, связанные с оценкой экспрессивности педагогической речи, и выработать умения осознанного употребления средств выразительности возможно, ориентируясь на знания о коммуникативно-дидактических критериях их оценки, а именно: уместности в ситуации педагогического общения (соответствие целям, задачам урока, особенностям содержания учебной информации, следование логике изложения учебного материала, характерной учебно-научному подстилю) и доступности уровню восприятия учащихся.

Педагогическое общение как основная форма взаимодействия субъектов образовательного процесса

Теоретическая и практическая разработка философских, социолингвистических, психологических, педагогических аспектов изучения понятия «общение» находит отражение в работах Г. М. Андреева, А. А. Бодалева, В. А. Кан-Калика, А. А. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, В. Н. Мясищева и др. Концептуальное представление о сущности общения связано с пониманием его как деятельности, обеспечивающей формирование личности. Поиск путей управления общением, определение оптимальных условий для гармоничного развития личности в общении, обсуждение эффективных организационных форм коммуникативного взаимодействия в различных видах деятельности, разработка вопросов формирования необходимых для этого коммуникативных качеств специалистов — перечень перспективных направлений изучения данного явления, не теряющих своей актуальности с момента их выделения [21, с. 12].

Рассматривая феномен общения как процесса, обеспечивающего коллективную деятельность, А. А. Леонтьев в 80-е гг. XX в., вводит термин **«оптимальное педагогическое общение»** — «общение учителя и школьников, которое создаёт наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения, организует управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя» [22, с. 13].

Дефиниция понятия «педагогическое общение» претерпела с тех времён лишь незначительные трансформации. Сущностные характеристики термина указывают на двусторонность данного процесса, называя его взаимодействием; определяют направленность на создание условий для гармоничного обучения, воспитания и развития личности в ходе учебной коммуникации. Например, профессионально-педагогическое общение (по В. А. Кан-Калику) — это «система органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений, с помощью коммуникативных средств» [23, с. 12].

Сущность и функции педагогического общения

Осуществление педагогического общения в образовательном процессе имеет несколько приоритетных направлений и «выступает как средство решения когнитивных задач; социально-психологическое обеспечение образовательного процесса; способ организации взаимоотношений участников образовательного процесса» [24, с. 11].

Определяя функции педагогического общения, ряд учёных принимает классификацию Б. Ф. Ломова (см., например, [25]), которая включает следующие функции:

- информационно-коммуникативную (направленность на обмен информацией);
- регуляционно-коммуникативную (организация совместной деятельности, коррекция способов взаимодействия);
- воспитательно-коммуникативную (установление эмоционального контакта, сопереживание).

Классификация ведущих функций педагогического общения, данная С. С. Кашлевым, уточняет возможности педагогического общения и включает следующие компоненты:

- коммуникативный — обмен информацией между учителем и учащимся;
- организационно-деятельностный — налаживание общения при организации деятельности;
- эмпатический — умение педагога сопереживать;
- познавательный — познание и определение личностных особенностей участников;
- диагностический — выявление уровня развития учащихся;
- воспитательный — воспитание навыков культуры поведения и культуры речи;
- развивающий — развитие речи, мышления, эмоционально-чувственной сферы личности [26, с. 12].

Основные этапы подготовки и реализации педагогического общения:

1) этап подготовки к уроку (прогностический) — моделирование педагогом коммуникативной структуры предстоящего общения в соответствии с дидактическими целями урока, особенностями классного коллектива и спецификой межличностных отношений в нём;

2) начальный период общения («коммуникативная атака»). Основная задача учителя на данном этапе — завоевать инициативу в общении, выступить в роли коммуникативного лидера, способного «придать педагогически целесообразное направление формам общения (настроению, чувствам и деятельности детей)»;

3) управление общением в педагогическом процессе;

4) рефлексия осуществлённого и моделирование предстоящего учебного общения [27].

Осознанный подход к организации учебного общения требует знания особенностей познавательной деятельности конкретного ученического коллектива. Учителю необходимо выбрать оптимальный темп учебной работы, представить затруднения, которые могут возникнуть у школьников. На этапе управления следует поддерживать инициативу, активизировать внимание обучающихся, способствовать диалогизации обучения и корректировать коммуникативный замысел в ходе реального учебного взаимодействия. Рефлексия педагогического общения направлена на соотнесение цели урока, средств её достижения и конечного результата [28].

Особенности педагогического дискурса

Общение в условиях учебной коммуникации реализуется в педагогическом дискурсе. В широком смысле **дискурс** — «сложное единство языковой формы, значения и действия, которое может быть охарактеризовано с помощью понятия “коммуникативное событие” или “коммуникативный акт”» [29, с. 22]. Сущностные характеристики теории дискурса исследуются в трудах Н. Д. Арутюновой, В. В. Богданова, Т. А. ван Дейка, В. И. Карасика, О. В. Коротевой, А. К. Михальской, Дж. Р. Сёрля, Ю. Хабермаса, Д. Хаймса и др.

Так, Н. Д. Арутюнова отмечает, что понятие «дискурс» возможно представить как: а) «связный текст в совокупности его экстралингвистических (прагматических, социокультурных, психологических) факторов»; б) «текст в событийном аспекте»; в) речь, рассматриваемую в качестве целенаправленного социального действия, организующего взаимодействие людей и когнитивные процессы в их сознании [30, с. 136—137].

В свою очередь, А. К. Михальская соотносит термин «дискурс» с понятием «процесс»: «динамический процесс речевого поведения, процесс использования языка в качестве инструмента общения, с помощью которого субъекты речевого взаимодействия в определённой ситуации выражают и осуществляют свои речевые намерения» [31].

Под дискурсом понимают также «речевое произведение, которое рассматривается во всей полноте своего выражения (вербального и невербального, паралингвистического), <...> с учётом экстралингвистических факторов (социальных, культурных, психологических)», обеспечивающих успешное речевое взаимодействие (Т. А. ван Дейк, А. Е. Кибрик, Ю. Н. Караулов) [32, с. 200]. Дискурс имеет лингвистический план, который характеризуют использованные в нём языковые средства, и лингво-когнитивный план, связанный с языковым сознанием, созданием текстов и выбором тех или иных языковых средств [33].

Дискурс-анализ как одно из ведущих междисциплинарных направлений (возникших как отрасль знания на стыке социолингвистики и психолингвистики) изучает устные и письменные формы речевой коммуникации. Источником языкового материала при этом служат письменные тексты и записи устных дискурсов. Одной из особенностей дискурс-анализа является интерес к использованию риторических средств в различных типах и жанрах речи. Дискурс-анализ имеет когнитивную направленность: он исследует «соотношение и взаимодействие в речи внешнего и внутреннего миров человека, бытия и мышления, индивидуального и социального». Наибольшее внимание акцентируется на предметно-содержательной, а не формально лингвистической стороне речи [34, с. 80—81].

Считается, что одна из основных задач дискурс-анализа — изучение функций лингвистических единиц в процессе речевого общения. Под термином «текст» понимают репрезентацию дискурса, или представление его вербальными (словесными) средствами, «словесную запись» коммуникативного события. «Объект исследования — речевое поведение человека, предмет исследования — дискурс, который понимается уже не как результат (текст), а как процесс речевого поведения» [35].

Педагогический дискурс — один из видов институционального дискурса, цель которого «в социализации нового члена общества: объяснение ему устройства мира, норм и правил поведения, приобщения его к ценностям и видам поведения, ожидаемым от ученика, проверка понимания и усвоения информации, оценка результатов» [36, с. 211]. Основные стратегии педагогического дискурса — объяснение, оценка, контроль, содействие и организация деятельности учителя и ученика [37].

Педагогический дискурс называют институциональным (статусноориентированным), поскольку, в отличие от персонального (личностноориентированного), говорящий выступает в нём как исполнитель конкретной социальной роли «в рамках определённых статусно-ролевых отношений» [38, с. 13].

Первые исследования педагогического дискурса относятся к 70-м гг. XX в., анализу в них подвергался лингвистический аспект учебного взаимодействия (К. Газден, В. Джонс, Р. Култхард, Дж. Синклер). Интерес к изучению

педагогического дискурса проявляют российские исследователи Н. А. Антонова, Н. Д. Десяева, В. И. Карасик, А. К. Михальская, О. В. Коротеева, Н. И. Формановская, белорусские учёные-филологи и педагоги Л. С. Васюкович, А. А. Мурашов, Н. Л. Нижнева-Ксенофонтова, Г. И. Николаенко, В. Ф. Русецкий, И. И. Рыданова, И. В. Таяновская и др.

Отличительные особенности педагогического дискурса: диалогичность; аксиологичность — «отношения постоянного взаимооценивания обучающего и обучаемого; реверсивность — варьирование (перефразирование, дополнение) содержания и формы высказывания; интерактивность — организация учебного взаимодействия; ретивальность — «синхронно-групповая вовлечённость участников дискурса в процесс речевого взаимодействия», обусловленная направленностью на передачу знаний коллективному адресату [39].

Для анализа и оценки коммуникативной учебной ситуации важны следующие категории дискурса, выделенные В. И. Карасиком: 1) участники общения; 2) условия общения; 3) организация общения; 4) способы общения (табл. 2).

Т а б л и ц а 2 — Особенности педагогического дискурса [40]

Категории дискурса	Их проявления в педагогическом дискурсе
Участники общения	Учитель и ученик
Условия общения	Хронотоп — время учебного процесса (урок); место — школа, класс, учебная аудитория
Целевая организация общения	Социализация нового члена общества
Жанрово-стилистическая организация общения	Научный стиль, учебный монолог и диалог

В ходе педагогического взаимодействия в образовательном процессе не только осуществляется организация учебно-познавательной деятельности учащихся и обмен учебной информацией, но и создаётся благоприятный социально-психологический климат для гармоничного развития личности школьника, а также обеспечивается положительная мотивация обучения, снижение эмоциональной напряжённости и стабилизация межличностных отношений в школьном коллективе. Решение этих задач в профессиональной деятельности учителя обеспечивается знаниями основ построения эффективного педагогического дискурса и практической подготовкой к осуществлению учебной коммуникации.

Тема 2 Психолингвистические и жанрово-стилистические основы педагогического общения

Психолингвистические основы осуществления учебной коммуникации. Структура речевого акта в ситуации педагогического общения

Организация педагогического общения в условиях учебного взаимодействия подчиняется общим представлениям о структуре коммуникативной деятельности. Субъектами коммуникации в процессе обучения выступают адресант и адресат, т. е. учитель и ученик. Результативное педагогическое общение заключается в достижении запланированных педагогом изменений в поведении учащихся и в принятии ими предлагаемых учебных установок [41, с. 37].

Между коммуникативными ролями отправителя речи (учителя) и её реципиента (ученика) существует взаимозависимость: речь говорящего является следствием воздействия на него «пассивной роли коммуникативного ожидания слушателя», так как подчинена установке на воздействие. Слушатель, «проходя все стадии рецепции (восприятие, понимание), одновременно выступает как инстанция, воздействующая на активную роль коммуникативного действия говорящего» [42, с. 91]. На качественные характеристики речевого взаимодействия оказывают влияние сознание автора речи и сознание адресата, поэтому «в идеале коммуникативный акт должен опираться на адекватную работу этих двух сознаний, и это должно быть обеспечено качествами речи» [43, с. 36].

Исключительное значение для построения речи (её подготовки, отбора наиболее уместных языковых средств) имеет ожидаемый перлокутивный эффект, обусловленный не только условиями общения, но и так называемым фактором адресата (термин Н. Д. Арутюновой): «всякий речевой акт рассчитан на определённую модель адресата», построение эффективного высказывания «происходит под давлением адресата» и ориентировано на доступность его восприятия [44, с. 358].

Анализируя основы теории речевых актов, Н. И. Формановская отмечает, что **речевой акт** — «высказывание, порожаемое и произносимое с определённой целью и вынуждаемое определённым мотивом для совершения практического или ментального (как правило, адресованного) действия с помощью такого инструмента как язык/речь» [45, с. 111]. Речевой акт состоит из трёх последовательных фаз:

- фаза локуции (локутивный акт) — акт референции и предикации, т. е. выбора и организации языковых средств;
- фаза иллюкуции — реализация коммуникативного намерения (интенции) говорящего, т. е. осуществление мотива и цели речевого воздействия;
- фаза перлокуции наступает в случае получения ожидаемого результата (перлокутивного эффекта) в виде конкретного действия или эмоциональной реакции адресата, обусловленной иллюкутивным воздействием на него [46].

Педагогическое общение реализуется в ряде речевых актов, подчинённых целям и задачам учебной коммуникации. В ситуации педагогического общения **структура речевого акта** включает следующие элементы: адресант, адресат (аудитория), предмет речи, язык (средство общения), сообщение (закодированная информация, текст), восприятие сообщения и декодирование информации [47].

В работе Н. Д. Десяевой структурная схема ситуации педагогического общения дополнена такими компонентами, как коммуникативная задача и условия общения. Автор уточняет, что основная задача, решаемая в ходе педагогического взаимодействия, — организация учебной деятельности школьников, формирование знаний и умений, интереса к предмету, актуализации познавательных установок. Предмет речи — содержание обучения, учебная информация [48, с. 25—26].

Анализируя общение в любой социальной или профессиональной среде, необходимо учитывать, что это процесс совместной деятельности коммуникантов, регулирующий действия, мыслительные процессы и корректирующий модель мира речевого партнёра [49, с. 52]. Цели речевого общения и коммуникативные намерения (интенции) педагога зависят от целей урока, фактически они формулируются одинаково. Коммуникативное намерение в педагогической речи предстаёт в единстве трех аспектов:

а) мыслительного (ментального) — учитель отбирает и структурирует содержание предстоящего общения в соответствии с целями учебного взаимодействия;

б) собственно речевого — обдумывает речевое оформление текста;

в) коммуникативного — адаптирует содержание и речевое оформление учебного высказывания с учётом ситуации реального общения [50].

Наряду с термином «речевая деятельность» в психолого-педагогической литературе встречается понятие речевого поведения учителя, направленного на воспитание, обучение и развитие личности ребёнка. Основу речевого поведения педагога составляют речевые поступки, вызывающие определённые ответные словесные и поведенческие реакции обучающихся. В структуре речевого поступка выделяют субъект, объект речи (адресант), цель, содержание, использованные вербальные и невербальные средства. Эффективность учебно-воспитательного воздействия зависит не только от уровня владения педагогом предметом разговора и методической организации урока, но и от умения установить контакт с учащимися, организовать коммуникативное взаимодействие: прогнозировать ученический отклик на свое поведение, т. е. моделировать оптимальный речевой поступок [51, с. 6—7].

Стилистические особенности педагогического дискурса.

Основные разновидности (подстили) научного стиля

Условия педагогического общения определяются закономерностями научного стиля, такой функциональной разновидности литературного языка, которая обслуживает сферу научного и учебного общения. Основные языковые черты научного стиля — наличие терминологической лексики, широкое распространение абстрактных существительных, форм настоящего времени, использование сложных предложений с различными видами союзной связи, пассивных, безличных и инфинитивных конструкций [52, с. 77—78].

Выделяют четыре разновидности (подстиля) научного стиля: собственно научный (академический), учебно-научный, научно-популярный, научно-публицистический.

Собственно научный подстиль представляет знание как обобщённое и строго аргументированное. Высказывание в этом подстиле строится по типу рассуждения и реализуется в таких жанрах, как научная статья, монография, лекция, научный доклад. Основные стилевые черты собственно научного подстиля — отвлечённость, обобщённость, подчёркнутая логичность, смысловая точность [53].

Основная задача *научно-популярного подстиля* — формирование первоначального познавательного интереса к тому или иному явлению. Специфические стилевые черты такой речи — популярность, т. е. обращённость к широкому адресату, конкретность большая, чем в научно-учебном общении и интересное, проблемное изложение фактов [54].

Научно-публицистический подстиль интегрирует коммуникативные задачи научной и публицистической речи: содержание информации по актуальным вопросам современности дополняется оценкой автора с точки зрения морали, общественной или личной пользы, общечеловеческих ценностей современного общества и т. п. [55].

Учебно-научный подстиль (учебно-научная речь) проявляется в педагогическом общении в устной речи учителя, а также встречается в текстах учебников. Кроме логичности, точности, отвлечённости и обобщённости, он обеспечивает коммуникативную задачу усвоения адресатом научной информации [56]. В учебно-научной речи реализуется обучающая функция, её основные признаки — это упрощение и адаптация объясняемого материала, доступность для понимания учеников, ограничение объёма научной информации [57, с. 47]. Отличительной чертой также является усиление иллюстративного компонента и «отсеивание» не столь существенных терминов и теоретических частных [58, с. 86].

Систему средств научно-учебной речи составляют: терминосистема, адаптированная к уровню обученности адресата, его возрасту; общенаучная

лексика; дидактическая лексика (*запомните, изученное, пройденное* и т. п.); конкретная лексика различных тематических групп; средства диалогизации [59].

Достижение принципа доступности излагаемого материала в школьной аудитории достигается следующим образом:

1) тщательный отбор, систематизация и классификация общепризнанных научных фактов;

2) точное (не двусмысленное) использование терминологии, сокращение её узкоспециальной части с учётом возможности восприятия конкретного ученического коллектива;

3) упрощение синтаксической структуры предложений и композиционного построения учебной речи;

4) сохранение программного объёма учебной информации;

5) подчёркнутая логичность, аргументированность изложения;

6) использование в речи учителя выразительных возможностей порядка слов, повторов и др. [60].

Вопросы жанровой классификации речей в педагогическом общении

Изучение стилистических особенностей необходимо осуществлять с учётом жанровых разновидностей речевых произведений. **Речевые жанры** — «определённые, относительно устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы высказываний», выделяемые в зависимости от функций и условий речевого общения [61, с. 241—242].

Педагогический дискурс имеет свою собственную систему жанров, однако вопросы, касающиеся их классификации и систематизации, не являются окончательно разрешёнными.

Очевидно, что жанры педагогической речи имеют следующие характеристики:

– общность сферы употребления и основных речевых функций, подчинённых задачам обучения и воспитания;

– общность характерных языковых средств;

– особенности содержания, регламентируемые целевым назначением ситуации учебного общения [62, с. 103—104].

Эти закономерности отражены в следующих определениях.

Жанр педагогической речи — «тематически целостное, законченное высказывание, регламентируемое рамками учебно-научного стиля, соответствующее дидактическим, воспитательным и коммуникативным функциям педагогически ориентированного общения учителя в различных ситуациях процесса обучения и воспитания» [63].

Педагогический речевой жанр — «это устойчивая вербальная форма реализации речевого намерения учителя, единство особенных свойств формы

и содержания, определяемая целью и условиями педагогического общения, ориентированная на конкретного адресата» [64, с. 5].

Принимая во внимание наличие/отсутствие непосредственной соотнесённости с организацией учебного взаимодействия в классе, все жанры педагогической речи возможно разделить на две группы:

а) собственно учебные — жанры, которые функционально обусловлены в речи учителя основными задачами процесса обучения и воспитания (устные — вступительное слово, объяснительный монолог, педагогический диалог, учебная лекция, объяснительная речь сравнительного характера, обобщающая речь учителя; письменные — рецензия, план-конспект урока и др.);

б) «широко употребительные высказывания, имеющие аналоги в других сферах деятельности, приобретающие в условиях педагогического общения специфические признаки» [65].

К типичным жанрам педагогической риторики, используемым в устной речи учителя, по мнению М. Р. Львова, относятся информативно-учебный диалог, педагогический познавательный диалог, этикетный диалог и следующие разновидности педагогических речей: целеполагающая, объяснительная, направляющая поиск учащихся, обобщающая, оценочная, обогащающая духовный мир учащихся, возбуждающая их интерес [66, с. 213].

Наиболее обобщённое представление о группах жанров педагогического дискурса даёт их классификация в зависимости от коммуникативной цели учебного общения, которая при наличии незначительных расхождений встречается в трудах Л. Н. Горобец, Н. А. Ипполитовой, Т. А. Ладыженской, З. С. Смелковой:

- 1) жанры информационного характера, отражающие основное содержание речи учителя (обобщающие, описательные и объяснительные);
- 2) жанры воздействия (императивные, эпидейктические);
- 3) жанры специфического профессионального общения [67].

Основания для классификации и выделения жанров педагогической речи могут быть многочисленны:

- тип урока (объяснение нового материала, итоговое обобщение и т. п.);
- коммуникативная цель (вступительная речь, слово об учёном/открытии);
- сложившаяся педагогическая традиция (беседа, рассказ, отзыв и т. п.);
- специфика учебного предмета: характеристика литературного героя, лингвистическая сказка, хронологический рассказ, путешествие по географической карте, рассказ-описание чертежа и т. п. [68].

Учебные жанры информационного и фатического характера. Жанры профессионального общения. Дидактические жанры

Согласно критерию первичности/вторичности речевых жанров (термин М. М. Бахтина) первичными считаются высказывания-реплики с простой композицией (приветствие, обращение, совет, замечание и др.). Вторичные жанры, как более сложные речевые формы, развиваются на их основе.

Первичными жанрами учебного дискурса являются высказывания, направленные на установление либо поддержание речевого контакта в ходе урока, а также содержащие словесную оценку результатов обучения. Данная разновидность представлена в речи учителя фатическими жанрами педагогического общения. Их основная цель — поддержание коммуникативной ситуации. Вторичные — остальные жанры, которые построены в виде развёрнутых монологических реплик, входящих в состав учебного диалога. Дифференциальные признаки, на которых основано разграничение фатических и информационных жанров, — целеполагание, информативность, тональность, особенности композиции, специфика ситуации общения [69].

Развёрнутая характеристика жанров педагогической речи представлена в исследовании С. Л. Смысловой. По мнению автора, в широком смысле слова следует относить к жанрам педагогического дискурса все типы высказываний педагога, действующего в профессиональных рамках, объединённых социальной сферой образования. В узком понимании указанный термин ограничивается взаимодействием учителя и ученика в ходе учебного процесса. В этом случае, наиболее целесообразно говорить об учебном дискурсе и его жанрах (табл. 3) [70, с. 39].

Т а б л и ц а 3 — Основания выделения жанров педагогической речи

Жанры	Критерии		
	Субъекты ситуации общения	Цель педагогического общения	Сфера употребления
Учебные	Учитель—ученик	Организация образовательного процесса в школе	Учебная коммуникация
Профессиональные	Учитель—родитель, учитель—общественность, педагог—педагог	Обсуждение вопросов организации образования и воспитания в соответствии с общественными ценностями	Профессиональное общение
Дидактические	Учитель—учитель, учитель—общественность	Распространение и внедрение педагогических знаний и идей, касающихся вопросов содержания образования, методов и приёмов обучения и воспитания	Средства массовой информации (научные и публицистические высказывания)

Осознанное использование языковых средств в учебном общении непосредственным образом связано со знанием жанровых признаков профессионально ориентированных текстов. Изучая особенности коммуникативной реализации средств выразительности в педагогическом дискурсе, мы будем придерживаться следующей классификации речевых жанров, представленных в профессиональной деятельности учителя (табл. 4).

Т а б л и ц а 4 — Жанровые разновидности педагогической речи

Учебные жанры		Фатические	Жанры профессионального общения	Дидактические жанры
Информационные				
Устные	Письменные	Устные	Устные и письменные	Устные и письменные
Объяснительный монолог, объяснительная речь сравнительного характера, обобщающая речь учителя, педагогический диалог	Рецензия, конспект урока	Приветствие, обращение, совет, замечание, устная оценка	Выступление на педагогическом совете, на попечительском совете, родительском собрании, самопрезентационная речь	Научные и публицистические высказывания по вопросам воспитания и обучения

2 ВЕРБАЛЬНАЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Тема 3 Выразительность педагогической речи и её виды

Выразительность как одно из коммуникативных качеств речи. Экспрессивность, эмоциональность, изобразительность и образность — основные «границы» выразительности

В пособиях по педагогической риторике подчёркивается наличие связи «между лёгкостью восприятия и понимания речи, степенью структурированности её содержания и эмоциональностью отношения говорящего к предмету речи» [71], выраженность в речи учителя эмоционального отношения к излагаемому учебному материалу становится одним из условий эффективной педагогической речи. Решая задачи формирования у студентов дискурсивных умений в области владения выразительностью речи в учреждениях высшего образования педагогического профиля, необходимо уточнить содержание данного понятия, не имеющего единой трактовки в прецедентной литературе.

Выделив на основе анализа соотношения «речь—сознание» понятие «выразительность», Б. Н. Головин подчеркнул способность речи оказывать влияние «не только на ум, но и на эмоциональную область сознания, поддерживать внимание, интерес слушателя или читателя» с помощью подбора и размещения языковых средств [72]. В исследованиях Н. А. Ипполитовой, О. С. Ломовой, А. А. Мурашова, М. Р. Савовой, Н. Ю. Штрекер и других учёных отмечается значимость выразительности, основанной на употреблении в речи системы средств выразительности (тропов и фигур), в области достижения влиятельности высказывания, оказания эмоционального воздействия на слушателей, в том числе и в педагогической речи. Наряду с термином «выразительность» встречается также ряд близких или тождественных понятий: «образность», «изобразительность», «экспрессивность», «эмотивность», «эмоциональность».

Например, выразительность речи — это её образность, возможность воздействовать на сознание, формировать «конкретно-чувственные представления о действительности». Образность базируется на таком коммуникативном качестве, как богатство речи, так как она «достигается собственно языковыми средствами: умелым использованием всех богатств языка, владением его лексическим многообразием — омонимами, синонимами, паронимами, антонимами, фразеологизмами», которые и порождают тропы и стилистические фигуры [73, с. 47—48].

Термин «образность» употребляют в трёх смыслах: как способ наглядного изображения предмета речи (подобно изобразительности речи), как средство создания самостоятельных образов, как средство создания речевого имиджа

повествователя или воссоздания речевых образов персонажей речи [74, с. 347—348]. В свою очередь, изобразительность (наглядность) — категория современной риторики, посредством которой можно передавать денотативное (наглядно-образное) содержание, раскрывать не только зрительные, но и слуховые, тактильные образы, а также описания запахов. В соответствии с этим тезисом тропы и фигуры рассматривают как изобразительные средства речи [75].

Характеризуя термин «образность», О. И. Ревуцкий отмечает, что это свойство отражает потенциал речи порождать разнообразные ассоциации и представления, более всего характерные для художественно-литературных текстов. С понятием образности, по мнению учёного, связаны и другие категории: эмоциональность, оценочность и экспрессивность (экспрессия). Эмоциональность выражает чувственные реакции на стимулы внешней среды с помощью специальных языковых средств: эмоциональных частиц, междометий, существительных и прилагательных с суффиксами эмоциональной оценки и др. Экспрессивность и выразительность автор считает терминологическими дублетами, основанными на отступлении от привычной речевой нормы [76, с. 106—107].

В «Риторическом словаре» Г. Г. Хазагеров называет экспрессивность и эмоциональность современными категориями, отражающими ту сторону речи, к которой риторика давно проявляла интерес. Наиболее приемлемой автор считает точку зрения, согласно которой экспрессивность трактуют как эмоциональность и оценочность либо как выразительность и изобразительность высказывания, так как «при таком подходе становится объяснимым и сам феномен речевой фигуры» в качестве способа привлечения внимания, сообщения речи наглядности. Экспрессивность противопоставлена речевому стандарту, поскольку частое употребление средств выразительности делает их штампом [77].

Ряд источников трактует выразительность и экспрессивность как синонимичные понятия (О. С. Ахманова, А. В. Горбунова, Т. В. Матвеева, Н. Н. Романова, А. В. Филиппов), поскольку буквальный перевод термина «экспрессивность» — это выразительность. В основе экспрессивности лежат, с одной стороны, психологические закономерности, касающиеся выражения эмоций и чувств адресантом, с другой — восприятие языковых единиц, имеющих отклонения от речевых стереотипов, адресатом. Экспрессивность говорящего (пишущего) усиливает эмоциональную сторону речи, акцентирует смысл высказывания, создаёт эстетический эффект, способствует удержанию и усилению внимания слушающего и повышению уровня рефлексии. Данное свойство совокупности языковых единиц способно оказывать влияние на различные области сознания (логическую, эмоциональную и эстетическую) [78, с. 35—37].

Таким образом, зачастую термин «выразительность речи» отождествляют со способностью визуализировать действительность в виде наглядных образов (наглядность, образность, изобразительность) либо отмечают эмоциональную составляющую речи и оригинальность изложения материала (эмоциональность, экспрессивность).

Отметим также тенденцию рассматривать выразительность в широком смысле слова (в системе терминов элокуции) как интегральное свойство речи, обеспечивающее полноценное восприятие информации, адекватное понимание адресата, и включающее совокупность таких качеств, как точность, логичность, ясность, экспрессивность (А. П. Сковородников, Г. А. Копнина) [79, с. 90]. В узком смысле слова, выразительность сводится к определению в рамках понятия «техника речи», которое предполагает овладение невербальными проявлениями выразительности. К ним относят: 1) интонационные характеристики (тембр, темп, артикуляция, высота, длительность, громкость), усиливающие эффект произносимой речи; 2) кинетические средства (мимика, жестикация, пантомимика), влияющие на зрительное восприятие собеседника; 3) проксемические закономерности.

Представляется наиболее целесообразным признать точку зрения, что выразительность базируется, независимо от стилистической принадлежности высказывания, с одной стороны, на экспрессивности, или выделенности, повышенной интенсивности того или иного средства на фоне нейтральных средств, с другой — на образности, способности воздействовать не только на ум, но и на органы чувств (слух, зрение). Соответственно, такие качества речи, как экспрессивность, эмоциональность, изобразительность и образность, следует считать «основными гранями выразительности» [80, с. 280].

Сущность понятия «выразительность педагогической речи».

Виды выразительности в речи учителя: вербальная и невербальная, информационная и эмоциональная

Использование средств выразительности оказывает влияние на эмоциональную насыщенность педагогической речи, способствует созданию наглядных образов изучаемых явлений, понятий, событий, фактов и обладает возможностью наиболее целесообразного структурирования изучаемого материала, поскольку в рамках учебного взаимодействия данное речевое качество ориентировано на последовательное изложение учебной информации. Не менее важным является признание возможности выразительной речи реализовывать принцип доступности в школьной аудитории. Оптимальный выбор средств выразительности может способствовать реализации основных целей учебной коммуникации, подчинённых логике учебного предмета, дидактическим, воспитательным и развивающим задачам урока и особенностям ученического коллектива.

Исходя из вышеизложенного, **выразительность педагогической речи** — это интегральное коммуникативное качество, которое реализует воздействующую функцию учебного общения посредством наглядно-образного

и эмоционально-экспрессивного наполнения урока, а также способствует логически последовательной передаче учебной информации. Точность, логичность, доступность выступают неизменными условиями эффективного использования средств выразительности в учебной коммуникации. Все средства, обеспечивающие выразительность речи учителя, подразделяются на две группы: вербальные (языковые/речевые) и невербальные (рис. 1).

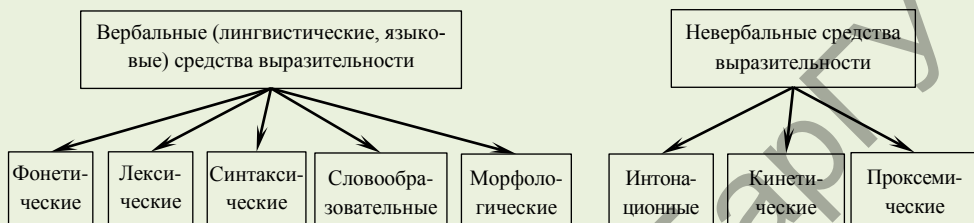


Рисунок 1 — Типология средств выразительности педагогической речи

Оценочное отношение к предмету речи, передаваемое с помощью средств выразительности, имеет в своей основе как эмоциональную, так и рациональную основу. В соответствии с этим выделяют эмоциональную и информационную (предметно-логическую, логико-понятийную) выразительность [81, с. 30].

Значительно расширяется представление о видах выразительности, реализуемых в педагогическом дискурсе, в диссертационном исследовании Г. Н. Можайцевой [82]. Анализируя понятие «выразительность педагогически ориентированной речи», автор выделяет языковую (лингвистическую), содержательную и дидактическую выразительность. Под содержательной выразительностью автор подразумевает возможность программного материала воздействовать на интеллектуальные, волевые и нравственные стороны учащихся. Дидактическая выразительность отражает цели обучения (передача предметных знаний) и возможность воздействия на все психические функции обучающихся в целях привлечения их к активному участию в процессе познания средствами логического и эмоционального убеждения, вызывая эстетическое наслаждение от процесса познания [83].

Одной из причин затруднений в освоении приёмов выразительной речи считается отсутствие единого подхода к систематизации, разграничению и дефиниции средств выразительности, используемых в качестве одного из способов усиления воздействующей функции речи. С одной стороны, не теряет своей актуальности дифференциация данных средств, традиции которой были заложены в античной риторике и получили своё развитие

в трудах М. Л. Гаспарова, Ю. Н. Караулова, С. И. Кормилова, А. Н. Николюкина, Б. В. Томашевского. С другой стороны, ряд исследователей (Б. Н. Головин, Н. Д. Десяева, Г. Н. Можайцева, А. А. Мурашов, Т. П. Плещенко, М. Р. Савова, Н. В. Федотова, Р. Г. Четет, Н. В. Штрекер и др.) подходит к классификации средств выразительности сообразно с уровневой структурой языка. Предпринимаются попытки учитывать в качестве классификационного критерия область применения тропов и стилистических фигур (например, классификация на педагогических основаниях).

Риторический подход к классификации вербальных средств выразительности

Наиболее устоявшейся считается классификация М. Л. Гаспарова, которая продолжает традиции античной риторики и указывает на наличие вербальных средств выразительности (стилистических фигур, употребляют также терминологический синоним «риторические фигуры») двух видов: фигуры мысли (не меняются при пересказе иными словами) и фигуры слова (утрачивают свои качества при пересказе) (табл. 5). Данная классификация относится к числу наиболее распространённых [84].

Т а б л и ц а 5 — Риторическая классификация средств выразительности (по М. Л. Гаспарову)

Фигуры мысли	
Фигуры, ориентированные на аргументацию	Риторическое определение, риторический вопрос, риторическое ответствование, уточнение
Фигуры, имеющие эмоциональную окраску	Амплификация, апосиопеза (умолчание), олицетворение, обращение, восклицание и т. д.
Фигуры слова	
Фигуры прибавления	Различного рода повторы, анафора, эпифора, градация, полисиндетон
Фигуры убавления	Эллипсис, асидентон, зевгма
Фигуры расположения (перемещения)	Инверсия, параллелизм
Фигуры переосмысления (тропы)	С переносом значения — метафора, метонимия, синекдоха, ирония; с сужением значения — эмпфаза; с усилением значения — гипербола; с детализацией значения — перифраза

Стилистические (риторические) фигуры — способы организации речи, реализующие стилистический эффект на синтаксическом (предложение, синтагма) уровне, а не на лексико-морфологическом (как большинство тропов). В свою очередь, тропы связаны с расщеплением прямого и переносного смысла слова [85, с. 281]. Это даёт право называть их, соответственно, синтаксическими и лексическими средствами выразительности.

В настоящее время существует тенденция к уменьшению выделяемого количества тропов и фигур. Число средств выразительности, поддающихся корректному описанию, колеблется в пределах нескольких десятков: от пятидесяти до восьмидесяти, в отличие, например, от средневековой риторики, указывавшей на наличие более двухсот единиц [86, с. 177].

Вербальные средства выразительности, лингвистические основы их классификации

Ряд исследователей (Б. Н. Головин, Н. Д. Десяева, Г. Н. Можайцева, А. А. Мурашов, Т. П. Плещенко, М. Р. Савова, Н. В. Федотова, Р. Г. Четет, Н. В. Штрекер и др.) подходит к классификации средств выразительности сообразно с уровневой структурой языка.

В учебном пособии «Стилистика и культура речи» под редакцией П. П. Шубы отмечено наличие следующих групп средств выразительности:

- фонетические средства — ритм, рифма, аллитерация и ассонанс;
- лексические — слова с различной функционально-стилевой и эмоционально-экспрессивной окраской, многозначные слова, омонимы, синонимы, антонимы, паронимы, фразеологизмы, лексика ограниченного употребления, архаизмы, неологизмы, тропы;
- грамматические: морфологические (синонимия и переносное употребление грамматических форм) и синтаксические (стилистические фигуры; эмоционально и экспрессивно окрашенные конструкции — инфинитивные, номинативные, восклицательные, вокативные предложения, сегментированные конструкции);
- паралингвистические средства выразительности (жесты, мимика, пантомимика) [87].

Рассматривая явление выразительности «через призму лингвистики и её уровней», Н. В. Штрекер выделяет: семантические фигуры (тропы); лексико-семантические фигуры; лексико-синтаксические (структурные) фигуры; фонетические фигуры; фигуры сверхфразового уровня [88, с. 204].

Встречаются указания на наличие выразительных средств на словообразовательном уровне: экспрессивные аффиксы, окказиональные словообразовательные формы, словообразовательные архаизмы [89]; морфемный повтор (корневой повтор, повтор префиксов и повтор суффиксов) [90]; этимологическая регенерация («обновление» морфемного состава слова), поэтическая этимология [91].

Некоторые учёные (Н. А. Боженкова, Р. К. Боженкова, И. П. Кудреватых, Л. Г. Рудь, В. Д. Старичёнок, В. М. Шаклеин) связывают выразительность речи с её богатством. В энциклопедическом издании «Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочёты» под редакцией А. П. Сковородникова подобным образом толкуется понятие «лексические средства выразительности»: «полисеманты, омонимы, синонимы, антонимы, паронимы, стилистически окрашенная лексика, фразеологизмы, лексика ограниченного употребления (диалектизмы), просторечные слова, жаргонизмы, профессионализмы, архаизмы, историзмы, неологизмы, иноязычные слова» [92]. При этом собственно тропы, как и стилистические фигуры, относятся к группе стилистических приемов.

Заслуживает внимания концепция В. П. Москвина, которая построена на основе соотнесения тропов и фигур с коммуникативными качествами речи (богатство, однозначность и двусмысленность, логичность и алогизм, краткость и пространность, ясность и неясность, уместность и неуместность, разнообразие и однообразие, благозвучие и неблагозвучие, изобразительность и др.). Учёный отмечает, что списочное (в виде списка) представление выразительных средств «противоречит принципу системности в подаче и усвоении информации», поскольку такая информация быстро забывается [93, с. 83].

Как считает В. П. Москвин, все выразительные приёмы и средства связаны с выполнением или с нарочитым несоблюдением вышеназванных требований к речи, что позволяет классифицировать их в соотношении с качествами речи [94]. Например:

- фигуры краткой речи — асиндетон, зевгма и другие типы эллипсиса, фигуры нарочито пространной речи — различные виды амплификации;
- приёмы, делающие речь более разнообразной, — перифраз, местоименная замена, синонимическая замена, фигуры нарочито однообразной речи — различные повторы (аллитерация, ассонанс и др.);
- изобразительные средства, придающие речи наглядность, — имитация характерных признаков объекта (звукопись, стилизация), сравнение и эпитет и т. п. [95].

Педагогические основания классификации вербальных средств выразительности

Классификация средств выразительности, представленных в педагогической речи, отчасти оперирует риторической терминологией и включает (по Н. Д. Десяевой):

- фигуры выделения, основанные на сопоставлении слов во фразе и представляющие собой разного вида повторы слов: анафора, лексический и семантический повтор;

– фигуры, образуемые соединением и перестановкой слов (полисиндетон, асиндетон, зевгма, амплификация), придающие тексту подробность или динамичность. Данная группа выразительных средств объединяет риторические фигуры, которые позволяют усиливать смысл речи, отражать её основную мысль разнообразно и всесторонне с помощью увеличения, «накопления» количества языковых средств (синонимов, союзов) либо их пропуска;

– фигуры речемыслительные, более характерные для устной, особенно диалогической, речи определяются ходом мысли и рождаются в ответ на реплики оппонентов (например, перифраза, ирония, уподобление, гипербола);

– фигуры, выражающие эмоции и усиливающие как выразительность, так и логическую сторону мысли: риторический вопрос, риторическое ответствование, риторическое восклицание [96].

В учебнике риторики под редакцией Н. А. Ипполитовой подчёркивается, что включение в педагогический дискурс лексических и синтаксических средств выразительности помогает адаптировать учебный материал к интересам и возрастными особенностями восприятия и мышления учащихся, привлечь внимание к предмету речи, окрасить положительными эмоциями. Эти средства называют, соответственно, речевыми приёмами популяризации, влияющими на содержательную сторону объяснительной речи, и приёмами диалогизации речи, оживляющими её с точки зрения структуры [97].

В работе Н. Б. Преснухиной отражена следующая дидактическая классификация риторических фигур:

– фигуры, привлекающие внимание к содержанию речи и обеспечивающие адекватное восприятие информации (анафора, эпифора, фигура стыка, полисиндетон, антитеза, инверсия, градация, эллипсис);

– приёмы диалогизации монологической речи и популяризации её содержания (риторический вопрос, риторическое восклицание, одобрение—неодобрение, фигура введения вымышленной речи) [98, с. 50].

Наличие различных подходов к классификации средств выразительности свидетельствует о закономерном интересе к данному вопросу, поскольку способствует решению задач, связанных с овладением умениями и навыками распознавания, понимания, продуцирования образной речи. Представляется верной точка зрения (Е. В. Клоев, В. П. Москвин), что составление классификаций средств и приёмов выразительности, которые основаны на логической взаимосвязи языковых компонентов, будет способствовать созданию оптимальных условий для их усвоения и использования в речевой деятельности. Попытки классификации средств выразительности на педагогических основаниях позволяют расширить представление о возможностях их использования в учебной коммуникации.

Тема 4 Вербальные средства выразительности и их коммуникативная реализация в учебном общении

Лексические средства выразительности педагогической речи.

Тропы. Метафора, эпитет, сравнение, уподобление

Употребление лексических средств выразительности стало неотъемлемой частью педагогической речи. Исследования педагогического дискурса свидетельствуют, что наибольшее распространение в речи учителей получают тропы (метафоры, сравнения, уподобления, эпитеты) и собственно лексические средства выразительности (синонимы, фразеологизмы, эмоционально-экспрессивная и стилистически окрашенная лексика).

Тропом (от греч. tropos поворот, оборот речи) называют «перенос наименования (перенос значения), заключающийся в том, что слово, словосочетание, предложение, называющее один предмет (явление, процесс, свойство), используется для обозначения другого предмета на основе содержательной (смысловой) связи» [99, с. 572]. Тропы совмещают традиционное и ситуативное значение языковой единицы и проявляют свою изобразительно-выразительную сущность. Доминирующая функция тропов — создание образной характеристики предметов, явлений.

Совокупность тропов представляет логически полную систему, «основанную на обобщённых понятиях количества и качества, связи, сходства и противоположности» [100]. В энциклопедии «Русский язык» под редакцией Б. Н. Караулова описываются следующие виды тропов: метонимия, метафора, ирония, гипербола, мейозис и их разновидности (литота, синекдоха, олицетворение). Количественный характер имеют гипербола и её противоположность мейозис. На качественном различии построены метонимия (перенос по смежности), метафора (переименование по сходству признаков), ирония (переименование по контрасту) [101].

В большинстве случаев тропы возникают на основе механизмов переноса лексического значения и демонстрируют возможности языка в генерации ассоциативных полей. Тем не менее «подход к тропам преимущественно как к средствам украшения речи» не должен быть единственным, поскольку не учитывает то обстоятельство, что троп может стать организующим фактором текста [102].

Распространённой являются две концепции, раскрывающие природу возникновения тропов:

1) интеракционистская теория, представляющая троп как взаимодействие двух смыслов (явно выраженного и скрытого), соединяющихся в сознании слушающего/читающего в целостное образное представление;

2) субституциональная теория тропа, или теория замены буквального выражения образным, выступающим как «эквивалент» буквально выраженного содержания в более сконцентрированной, «сжатой» форме [103].

Исследователь С. И. Кормилов указывает, что формирование тропов произошло «в процессе разложения мифологического синкретического образного сознания», т. е. расслоения прямого и иносказательного смысла образа, и отмечает, как дифференцировались представления об этих средствах выразительности: Аристотель называл тропы метафорами, позже их рассматривали в качестве одного из компонентов в структуре фигур речи. С течением времени изменялся состав языковых средств, входящих в понятие «тропы». Например, Б. В. Томашевский (1920 г.) к их числу относил метафору, катахрезу, метонимию, синекдоху как основные виды, а также эпитет, аллегорию, перифраз. Некоторыми теоретиками ставится под сомнение тропеическая природа эпитета, сравнения, перифразы, олицетворения, символа, аллегории и оксюморона. В классификации переносных значений Г. Н. Поспелова разделяется иносказательная изобразительность, представленная собственно тропами (метафора, метонимия и их виды, ирония, простое сравнение) и выразительность слов, или «словесно-предметная изобразительность» (олицетворение, символы, аллегория, образный параллелизм, развёрнутое сравнение, гиперболы) [104].

Зачастую тропы делят на две группы:

а) метафорические (перенос признаков одного предмета на другой происходит на основании сходства между ними — метафора, сравнение, олицетворение, аллегория, перифраза);

б) метонимические (основанием переноса значения становится предметная, количественная, временная или причинная смежность предметов — метонимия, синекдоха) [105].

Метафора (от греч. *metaphora* перенос) — «способ переосмысления значения слова на основании сходства, по аналогии» [106]. В основе метафоры лежит сравнение, поэтому её также называют сокращённым сравнением. Создание метафор связывают с процессами образного мышления, когда выявляется наличие общих признаков и сходство одного предмета с другим на уровне зрительных, слуховых, эмоционально-психологических восприятий, внутренних биологических особенностей, количественных и метрических свойств (размера, протяженности), внешнего вида, формы, расположения в пространстве, функции и др. [107, с. 150—151].

Отмечают, что метафора как один из наиболее экспрессивных тропов сближает самые разные предметы и явления, «вскрывает», «обнажает» их внутреннюю природу, «выводит предмет (и слово) из автоматизма восприятия» [108]: *Капцеляризмъ пронизывают речь Лужина, буржуазного дельца и в высшей степени практичного человека. «Имею честь, — говорит Лужин, — лишу себя чести, почту за обязанность». Но только с теми людьми, с которыми он хочет казаться благородным. Он человек лицемерный: одной стороной поворачивается к людям, которые выше его, совсем другой —*

к тем, кто его уважает (Е. И. Волкова, фрагмент урока русского языка «Изобразительно-выразительные возможности фразеологии», 10-й класс).

В учебном дискурсе метафоричность выступает в роли эффективного средства привлечения внимания, оказывающего положительный эффект на мотивационно-эмоциональную сферу школьников. Одной из разновидностей метафоры, представленной в педагогическом дискурсе, является олицетворение.

Олицетворение (от лат. persona лицо, facio делать) — перенос признаков и свойств живых существ на неодушевлённые предметы. Явления природы, окружающие вещи «наделяются способностью чувствовать, мыслить, действовать» [109, с. 104]. Иногда олицетворение принимает форму сравнения или эпитета. Введение в высказывание развёрнутого олицетворения позволяет создать целостный образ [110]. Есть писатели, легко и свободно придумывающие свои сюжеты. Гоголь, со смешной птичьей фамилией, был не таким. Ему нужен был толчок. И уж если он получал сюжет, то его сюжет расправлял крылья, как могучая жар-птица. И летел (И. И. Мотылевич, фрагмент урока русской литературы «“Рыцарь копейки”»: Чичиков в поэме Н. В. Гоголя “Мёртвые души”», 11-й класс).

Сравнение — сопоставление двух явлений или предметов, имеющих общий признак, усиливает образность речи педагога, повышает степень понимания, позитивно влияет на прочность сохранения предъявляемой учебной информации. Поставленная цель — это всегда запутанный лабиринт, в который мы входим, должны преодолеть какие-то трудности и благополучно вернуться к ясности (О. А. Кислова, фрагмент урока русского языка «Возвратные глаголы», 7-й класс).

Сравнение в речи учителя играет роль дидактического средства, с помощью которого наиболее целесообразно сопоставлять изучаемые явления, научные факты, литературные образы: В повседневной жизни, конечно, всегда можно отличить тех, кто, как Сокол, стремится вверх и тех, кто, подобно Ужу, остаётся при своих интересах (В. Е. Данилович, фрагмент урока русской литературы «М. Горький “Песня о соколе”. Образы Ужа и Сокола», 7-й класс).

Способность учителей использовать в своей объяснительной речи **уподобления** (развёрнутые сравнения) свидетельствует о глубоком осмыслении учебного материала и о высоком уровне речевого профессионализма. Например, Красная рябина навсегда вошла в геральдику поэзии Цветаевой, стала её любимым деревом и символом её судьбы. Действительно, это было главное дерево в жизни Марины Цветаевой, олицетворение её судьбы, судьбы родины, России. Давайте с вами представим жизнь Марины Цветаевой в форме дерева. Ветви этого дерева — это кусочки её судьбы, а гроздь рябины — это её великолепные стихи. Каждая веточка — это частичка судьбы Марины Цветаевой. Итак, частичка первая — детство... (Н. В. Терещенко, фрагмент урока русской литературы «Марина Цветаева. “Сломанный цвет”», 11-й класс).

Эпитетом (от греч. epitheton приложение) называют «образное определение предмета или действия» [111]. В отличие от метафоры или сравнения, эпитет не обозначает нового знания, а усиливает существенные признаки и свойства предмета или явления, выполняя в речи учителя изобразительную и экспрессивную функции [112]: *Поздней осенью Иван переплывает вплавь ледяную реку. Ледяная река — это иносказание. Также погружаются в обжигающий ледяной холод войны и юные герои. И тогда у них, обыкновенных, простых людей, обнаруживается и сила характера, и исключительная верность чувству долга, настойчивость* (Т. Н. Тарима, фрагмент урока русской литературы «В. О. Богомолов. Повесть “Иван”», 6-й класс).

К основным функциям «художественного определения» Г. Г. Хазагеров относит также оценочную, представляющую интерес для педагогической риторики [113]: *Тема сегодняшнего нашего разговора очень непростая. Говорить о любви к Родине, большой или малой, всегда нелегко. Очень важно не заглушить громкими фразами, пустыми словами чистую тонкую мелодию души, которая находится внутри у человека, который любит свою Родину* (С. В. Казанцева, фрагмент урока русской литературы «“Я люблю Россию до боли сердечной” (по сказке М. Е. Салтыкова-Щедрина “Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил”»)», 8-й класс).

Выразительные возможности лексики: функционально-стилистическая и эмоционально-экспрессивная лексика, фразеологические средства, синонимы

Выразительность педагогического дискурса тесным образом связана с речевым богатством учителя и умением ощущать тончайшие стилистические оттенки слова. Считается, что «нейтральная, общеупотребительная лексика не способна оказать столь сильное воздействие на аудиторию, как экспрессивное слово» [114], поэтому, обдумывая словесное воплощение мысли, необходимо учитывать стилистическую принадлежность и оценочные свойства употребляемых языковых средств.

Выделяют два вида стилистической окраски: функционально-стилистическую и эмоционально-экспрессивную.

Функционально-стилистическая лексика отражает принадлежность к разновидностям языка определённых сфер общения (функциональных стилей). Как известно, наличие стилистической окраски передаётся в словарях особыми пометами: книжное, высокое, традиционно-поэтическое, народно-поэтическое, разговорное, просторечное, презрительное, специальное юридическое и др. Например, *инициировать, консенсус, международное сообщество* (политическая); *вышеупомянутый, докладная записка, в соответствии с ...* (официально-деловая); *транскрипция, фонема, этимология* (терминологическая) [115, с. 36—38].

Книжная лексика по характеру и степени экспрессивно-стилистической насыщенности неодинакова, выделяются: 1) группа возвышенной, или высокой, лексики (отличается наличием оттенка торжественности); 2) группа научной лексики: термины, общенаучная и дидактическая лексика; 3) группа официально-деловой лексики (слова-канцеляризмы) [116, с. 152—153].

Стилистически окрашенные слова в речи учителя представлены преимущественно книжной высокой и научной лексикой: *Что дало возможность Великобритании вырваться вперед в экономическом развитии? Почему случилось так, что она оказалась впереди, а другие государства отставали? Чем таким обладала Англия, чего не было у других государств? ... Запасы сырья. Колонии. Флот. Это была крупнейшая морская держава, что позволяло ей успешно торговать. Прибыль, естественно, стекалась в Великобританию, здесь развивались банки и накапливался капитал. Владельцы этого капитала вкладывали деньги в развитие промышленности, инвестировали* (И. И. Маркевич, фрагмент урока всемирной истории «Развитие Великобритании в XIX — начале XX века», 9-й класс).

Разновидности **эмоционально-экспрессивной (оценочной) лексики:**

– слова с оценочным значением человека, предмета, события, факта, явления, признака, действия (*брюзга, пустомеля, предназначение, судьбоносный, нерукотворный, дерзать, вдохновить* и т. п.);

– многозначные слова, нейтральные в основном значении, в случае метафорического переосмысления (о человеке: *шляпа, тряпка, дуб, слон, медведь, змея, ворона*);

– слова с суффиксами субъективной оценки (*сыночек, солнышко, аккуратненько*) [117].

Наличие в педагогической речи слов с выраженной эмоционально-экспрессивной окраской предоставляет учителю возможность передавать собственные оценочные суждения в отношении излагаемого учебного материала, акцентировать внимание учащихся на обсуждаемой проблеме, создавать атмосферу творческого поиска на уроке: *Давайте посмотрим в этот неоднозначный персонаж. Только ли отрицательные чувства вызывает Глеб Капустин? Да, мы видим, что он не прав. Кстати, в оценке его односельчанами звучит тоже интересная мысль. Как оценивают его односельчане? Как к нему относились? Все ходили смотреть, как он очередного профессора развенчает. Но вместе с тем, как относились к этому персонажу? Он жалок в этих своих потугах развенчать и обличить* (О. В. Грицкевич, фрагмент урока русской литературы «Рассказы В. Шукшина», 8-й класс).

Употребление фразеологизмов в педагогическом дискурсе связано с их выразительными возможностями. Образность, экспрессия как характерные черты фразеологических оборотов «помогают избежать шаблонности, сухости, безликости в речевом общении» [118, с. 35—36]. *Вы, конечно,*

догадались, что в любом исследовании есть тупики. Когда человек попадает в тупик, говорят: «Ему нужна нить Ариадны». Сейчас нитью Ариадны будет ваша наблюдательность (О. А. Кислова, фрагмент урока русского языка «Возвратные глаголы», 7-й класс).

Отметим, что к **фразеологическим средствам** в широком смысле этого слова относятся несвободные, связанные словосочетания, а также языковые афоризмы: пословицы, поговорки, крылатые слова [119]. Фразеологические сочетания не только называют предмет или явление, но и выражают коммуникативную установку адресанта. «Семантическая ёмкость, эмоционально-экспрессивная окрашенность, разнообразие ассоциативных связей, выражение эмоционального, субъективного начала в речи, оценочность, смысловая насыщенность» фразеологизмов привлекают говорящих потенциальной возможностью выразить положительное (одобрение, похвала), отрицательное (осуждение, порицание), ироническое, насмешливое или иное отношение к предмету речи в яркой, экспрессивной форме [120, с. 153—154].

Усиливает выразительность педагогической речи умелое использование **синонимов**, они помогают обратить внимание на ту или иную деталь, подчеркнуть общее, что характерно близким предметам, явлениям, либо отразить некоторые смысловые различия между ними [121]. *Талент назіраць за прыродай нам перадаўся ад продкаў. Справа ў тым, што нашы далёкія прапачуры, вашы прабабулі, вашы прадзядулі лічылі сябе часткай прыроды і мелі талент назіраць за ёю, заўважаць усе, што адбываецца* (Н. Ф. Рыкун, фрагмент урока белорусской литературы «Міфы пра багоў», 6-й класс).

Синтаксические средства выразительности педагогической речи. Стилистические (риторические) фигуры. Амплификация, антитеза, асиндетон, полисиндетон, эллипсис и его разновидности, градация, инверсия, параллелизм, парентеза, парцелляция, риторический вопрос, стык

К наиболее частотным в речи учителя средствам выразительности синтаксического уровня относятся следующие стилистические фигуры: амплификация, антитеза, асиндетон, полисиндетон, градация, эллипсис (и его разновидности), инверсия, параллелизм, парентеза, парцелляция и сегментированные конструкции.

Наличие широкого и узкого понимания природы и терминологического обозначения стилистических фигур отмечают А. П. Сковородников и Г. А. Копнина. В широком смысле термин рассматривают вслед за М. Л. Гаспаровым как «любые речевые обороты, отступающие от нормы разговорной “естественности”». В узком понимании — это «синтагматические средства выразительности» [122]. К фигурам речи можно отнести любые языковые средства,

в том числе и тропы, создающие эффект образности и выразительности. Уточним, что его достижение создаётся особым построением, объединением слов, словосочетаний, предложений. Различают семантические фигуры (зевгма, каламбур, антитеза, оксюморон и др.) и синтаксические фигуры («фигуры убавления» — эллипсис, апосиопеза, пропсиопеза, ассиндетон и др.; «фигуры добавления» — повтор, анадиплозис, полисиндетон и др.) [123].

В лингвистических исследованиях амплификацию представляют как средство синтаксической выразительности, которое проявляется в накоплении синонимов и иных близких по значению компонентов, многословие [124]. **Амплификация** (от лат. *amplificatio* увеличение) — стилистическая фигура, направленная «на усиление довода путём “нагромождения” равнозначных выражений, аналогий и контрастов, рассуждений и умозаключений, “укрепления” их гиперболами, градацией и пр.» [125]: *Порфирий Петрович, следователь. Он наблюдательный и хитрый человек. За внешней простоватостью и чиновничьей манерой держаться обнаруживается зрелый ум и сильная логика суждений* (Е. И. Волкова, фрагмент урока русского языка «Изобразительно-выразительные возможности фразеологии», 10-й класс).

Речевая избыточность, которая характерна амплифицированным предложениям, достигается введением в высказывание речевых средств, находящихся «за пределами понятийно-логического минимума в отражении объективной реальности» [126] и включающих наглядно-образные средства: *Максим Горький видел предназначение своего творчества в том, чтобы пробуждать душевные порывы, подвигнуть человека на совершение великих дел. Именно человек стоит в центре ранних произведений Максима Горького, прославляющих благородство, бесстрашие и героизм* (В. Е. Данилович, фрагмент урока русской литературы «М. Горький “Песня о соколе”. Образы Ужа и Сокола», 7-й класс).

Термин «амплификация» может служить общим названием для фигур, построенных на избыточности высказывания (плеоназм, тавтология) и контрасте (антитеза, градация). Приращение нового смысла происходит не простым повтором языковых единиц, а введением нового представления [127].

Усиление изобразительных свойств педагогической речи, яркости, самобытности и придание ей экспрессивной насыщенности в виде **антитезы** (резкого противопоставления образов и понятий) способно облегчить процесс восприятия, повысить степень понимания учебного материала. *Как вы думаете, случайно ли Владимир Осипович Богомолов изобразил Ивана таким маленьким, шуплым мальчиком. Случайно ли? Большое различие — маленький Иван и огромная война. Рисуя своего героя таким, автор противопоставляет его войне, показывает его сильную натуру* (Т. Н. Тарима, фрагмент урока русской литературы «В. О. Богомолов. Повесть “Иван”», 6-й класс).

Сознательное повторение союзов (полисиндетон) или отказ от их использования (асиндетон) — средства нагнетания экспрессии, динамизма, содержательной насыщенности мысли в ходе урока: *Ася оставляет неизгладимый след в душе героя. Господин Н. Н. переплавляется к себе домой через Рейн на лодке прекрасной летней ночью. Давайте окунёмся в атмосферу этой волшебной ночи. А поможет нам чудесная музыка Бетховена — «Лунная соната». В этой музыке — и плеск рейнской волны, и переливы лунной ночи, и какая-то печаль* (С. В. Поливанова, фрагмент урока русской литературы «И. С. Тургенев “Ася”», 8-й класс).

Функционирование речи учителя в устной форме накладывает отпечаток на использование выразительных средств. Так, например, **эллипс (эллипсис)** (от греч. *elleipsis* вставка) — одна из синтаксических фигур, «закрывающаяся в стилистически значимом пропуске какого-либо члена или части предложения», усиливающая эмоциональную насыщенность высказывания и придающая ему лаконизм [128]. *Приближается один из самых больших и волнующих праздников — День Победы. Война ушла в историю, но она не ушла из истории. Память войны — в наших сердцах. Она — в генах детей и внуков тех, кто ценой собственной жизни дал нам право на жизнь. Память войны — в памятниках и песнях, память войны — в фильмах и книгах* (Т. Н. Тарима, фрагмент урока русской литературы «В. О. Богомолов. Повесть “Иван”», 6-й класс).

Особенность эллипсиса в том, что пропущенный член предложения легко восстанавливается не из контекста, а из самой языковой конструкции [129].

В педагогическом дискурсе чаще всего встречается такая разновидность эллипсиса, как зевгма. Это одна из фигур убавления, которая состоит из нескольких сходных предложений, построенных по одной синтаксической модели. При этом главный член предложения (чаще сказуемое) реализован только в одном из них, а в остальных воссоздаётся контекстуально. Порой данная синтаксическая фигура рассматривается как разновидность языковой игры: объединение неравнозначных в смысловом отношении элементов как однородных [130].

Ряд словесных компонентов (слов, словосочетаний, частей предложения, предложений, изобразительно-выразительных средств языка), «расположенных в порядке их возрастающей или (реже) убывающей семантической или эмоциональной значимости, порождающей стилистический эффект», называют **градацией** (от лат. *gradation* постепенное повышение). Эта стилистическая фигура имеет логическую основу, отражая «свойство человеческого мышления градуировать объекты действительности» [131]. Градация повышает эмоциональность речи учителя, передаёт нарастающую напряжённость чувств, переживаний: *Кто он, Павел Иванович? Подлец? Милый человек? Приобретатель? «Рыцарь копейки»? Чем озабочен? Зачем приезжает он в обычный российский городишко? Живая он или мёртвая душа? Вечен ли он? Грозит ли нам сегодня «чичиковщина»? (И. И. Мотылевич, фрагмент урока русской литературы «Рыцарь копейки»: Чичиков в поэме Н. В. Гоголя «Мёртвые души», 11-й класс).*

Одним из часто используемых в педагогической речи средств синтаксической выразительности является **инверсия** (от лат. *inversio* перестановка, переворачивание). Это одна из фигур перемещения, выраженная в виде «перестановки членов предложения, нарушающей их обычное (стилистически нейтральное) расположение» [132], которая позволяет акцентировать внимание на наиболее значимой, концептуальной информации в высказывании. Частое использование инверсии в речи учителей оправдано не только её эмоционально-экспрессивными особенностями, но и спецификой устной формы учебно-научной речи: Ожиданием чего всё наполнено? Сказку когда родник рассказывает, в какую пору? Ночью. И чего ожидает вся природа? Утра, пробуждения, когда всё снова, с новыми силами, начнёт воспевать красоту, мощь и величавость окружающей природы (В. Е. Данилович, фрагмент урока русской литературы «М. Горький “Песня о соколе”. Образы Ужа и Сокола», 7-й класс).

Подобное расположение речевых элементов в высказывании, или **параллелизм**, усиливает смысловое единство, помогает более чётко структурировать объяснение учебного материала в ходе урока: Перед вами на партах лежат карточки «Знаю — умею». Отметьте, пожалуйста, «плюсом» или «минусом» свой уровень знаний. Если вы не помните правило — поставьте «минус». Если помните хорошо и умеете его применять — поставьте «плюс». Если вы не уверены в своих знаниях — поставьте «плюс» и «минус» (А. А. Петровская, фрагмент урока русского языка «Правописание Ъ и Ь», 10-й класс).

Зачастую в речи учителей реализуется ряд сведений, дополнительных к содержанию высказывания. Это достигается благодаря использованию вставных конструкций. Вставная конструкция, или **парентеза, парентезис** (от греч. *parenthesis* вставка) — стилистическая фигура в виде включённого в структуру предложения не соединённого с ним грамматически компонента (слова, словосочетания, предложения), создающего эффект параллельных речевых планов. Второй речевой план дополняет основной смысл высказывания, передаёт эмоции, впечатления, переживания и иные состояния субъекта речи [133]. Первое задание для удовольствия: с удовольствием прочитать книгу Александра Грина «Золотая цепь». Для грамотности — читаем параграф, вспоминаем всё, что узнали на уроке, выполняем упражнение 92. Или — для тех, кому нужно проявить себя творчески, — другое задание: вы можете написать этюд «Я попадаю в лабиринт» (О. А. Кислова, фрагмент урока русского языка «Возвратные глаголы», 7-й класс).

Парентеза создаёт впечатление живого мышления, придаёт речи разговорные интонации, отражает разнообразные проявления субъектности в речи: неуверенность автора в точности сообщаемого, дополнительные пояснения к сказанному, эмоциональную оценку, одобрение или удивление. Кроме того, данная стилистическая фигура обогащает речь интонационно, придаёт дополнительную экспрессивную окраску [134].

Парцелляция (от франц. *parcelle* частица) — стилистическая фигура, состоящая в расчленении синтаксической структуры предложения на несколько интонационно-смысловых компонентов (предложений, фраз). Парцелляция — «средство выделения, усиления наиболее важной информации, т. е. средство создания в высказывании нового (дополнительного) рематического центра (или нескольких рематических центров)» [135]. Данная фигура размещения расчленяет высказывание на два или несколько интонационно обособленных отрезков и создаёт эффект «рубленого предложения». Если заключительная часть высказывания меняет смысл всего предложения, то такую конструкцию называют **синтаксической аппликацией**. *От меня жена ушла... в другую комнату* (А. П. Чехов) [136]. Подобную функцию в педагогическом дискурсе исполняют и **сегментированные конструкции**. Высказывание, разделённое на несколько частей, легче воспринимается учащимися и способствует оптимальному в определённых условиях представлению учебной информации: *Василий Шукшин. Человек с непростой судьбой, с непростым характером. Давайте посмотрим на его портрет. Первое впечатление. Какой это человек? Какой это характер? Простой человек из российской глубинки. Сам пробил себе дорогу к славе. Известный писатель, актёр, режиссёр. Он стал кумиром своего поколения. Любил жизнь, стремился к правде* (О. В. Грицкевич, фрагмент урока русской литературы «Рассказы В. Шукшина», 8-й класс). Именительный темы (именительный представления, именительный словесный, именительный лекторский) — «разновидность сегментированной конструкции, употребление именительного падежа перед предложением для фиксации его темы [137].

Сильным воздействующим средством, обладающим выразительностью, эмоциональностью, превращающим монолог в скрытый диалог с аудиторией, является **риторический вопрос**. Такой вопрос не требует ответа, а служит для эмоционального утверждения или отрицания чего-либо. Этот речевой приём слушатели воспринимают не как вопрос, а как положительное утверждение. Поэтому в данном случае вопросительная форма может быть использована для утверждения некоторой мысли, самостоятельного ответа на вопрос либо для выражения сомнения говорящего и др. [138]. *Друзья мои! Как гласит античная мудрость, продолжает успешно идти по дороге тот, кто хорошо начал свой путь. Как вы думаете, мы хорошо начали с вами свой путь? Сейчас он лежит на страницы учебника* (И. Р. Винник, фрагмент урока русского языка «Композиционное строение и особенности языка характеристики человека», 7-й класс). *Германия в позднем средневековье была государством раздробленным, но очень сильным и богатым. Противоречие? Вот это и есть главная загадка, которую мы будем с вами решать* (Г. В. Дудко, фрагмент урока всемирной истории «Германия в позднем средневековье», 7-й класс).

В учебно-научной речи учителя риторический вопрос создаёт впечатление сопричастности, вовлечённости в образовательный процесс всех его участников, активизирует мышление обучающихся, позволяет установить причинно-логические связи между изучаемыми фактами, понятиями, явлениями. Подобные функции выполняют риторическое обращение и риторическое восклицание.

Выделить главную информацию, подчеркнуть наиболее важные факты и сведения в учебно-научной речи возможно, используя **фигуру стыка (анадиплозис)**. Эта конструкция состоит из повторяющихся одинаковых компонентов на границах смежных частей высказывания: «один и тот же компонент заканчивает один фрагмент и начинает следующий за ним фрагмент» [139, с. 265—266]. Считается, что стык создаёт впечатление обоснованности выводов, демонстрирует спокойное и плавное развитие мысли и чувства. *Смотрите, в чём мастерство писателя: так сложно, многогранно представить человеческую душу с любовью. Наказ «Быть человеком» звучит во всех рассказах Шукшина, проходит такой вот душевной, искренней нотой, на которую откликается любой и современный, и в том числе зарубежный зритель. Это мастер. Мастер умеет заставить читателя задуматься, заставить сопереживать* (О. В. Грицкевич, фрагмент урока русской литературы «Рассказы В. Шукшина», 8-й класс).

Тема 5 Использование средств выразительности в устных учебных жанрах: функционально-дидактический аспект

Рассматривая вопросы, связанные с эффективной коммуникативной организацией урока и особенностями речевой выразительности в различных жанровых разновидностях учебного дискурса отметим, что основой построения педагогической речи, прежде всего, является совершенное знание учителем объясняемого учебного материала.

Особенности употребления средств выразительности в научном стиле. Выразительность учебно-научной речи

Выразительность речи имеет особенности проявления в каждом из функциональных стилей. Языковая специфика научного стиля определяется его основными экстралингвистическими признаками (ясностью, точностью, логичностью, доказательностью) и предназначенностью для передачи объективной информации. Существует мнение, что эмоциональность и экспрессия «находят выражение в научном стиле в виде отдельных вкраплений» [140]. Однако последнее более справедливо в отношении академических жанров (монография, научная статья, рецензия, диссертация, лекция, доклад и др.).

Возможность включения эмоционально-экспрессивных элементов в высказывания, имеющие принадлежность к научному стилю, зависит, во-первых, от дополнительных целевых установок говорящего, которые могут проявляться в различных разновидностях (подстилях) речи. Например, кроме собственно информирования, научно-популярный подстиль реализует задачу формирования познавательного интереса, а учебно-научный обеспечивает усвоение научной информации посредством её упрощения и адаптации уровню реципиента. Во-вторых, прослеживается зависимость уровня выразительности от принадлежности к книжно-письменному типу (письменная научная речь) либо устно-разговорному типу (устная научная речь). Очевидно, что в устных речевых жанрах экспрессия более органична и сопровождается проявлениями невербальной выразительности. Особенность письменной формы заключается в том, что она располагает дополнительными возможностями реализации выразительности в графическом оформлении речи. В-третьих, характер научного изложения изменяется в зависимости от той сферы, о которой идёт речь. В частности, употребление средств эмоциональной речи наиболее свойственно исследованиям в области гуманитарного знания [141, с. 57—58].

В системе учебно-научной речи (учебно-научного подстиля) средства выразительности занимают особое место. Использование тропов и стили-

стических фигур дополняет понятийный уровень содержания урока представлением образов действительности, имеющих чувственно-предметный, конкретный характер [142].

К проявлениям выразительности научной речи любого подстиля можно отнести стремление к чёткому изложению мысли и последовательное расположение словосочетаний, предложений в высказывании, которые обеспечивают точность и логичность изложения. В этом случае речь идёт об информационной выразительности. Следует также отметить, что, например, приём сравнения — одна из логических форм мышления, а метафоризация вообще служит для наименования предметов или явлений в тех случаях, пока «в науке еще не закрепился специальный термин для их обозначения: *хрупкость металла, возбуждение*» [143].

Коммуникативная реализация средств выразительности в учебных жанрах педагогического дискурса

1. Использование тропов и стилистических фигур в информационных монологических жанрах.

Преобладание в **объяснительной речи** учителя тех или иных языковых средств непосредственным образом зависит от целевых установок структурных этапов урока: изучение, объяснение нового материала, закрепление, обобщение, систематизация изученного и т. д.

В идеальном варианте *во вступительном слове* педагога, проявляется стремление создать атмосферу положительной учебной мотивации, пробудить интерес к излагаемой информации, представив её в запоминающемся, ярком, нестандартном виде. Такой эффект достигается благодаря максимальной выразительной насыщенности учебного материала эпитетами и метафорами и амплифицированными предложениями, придающими речи учителя экспрессивность и содержательную глубину: *Писатель Максим Горький видел предназначение своего творчества в том, чтобы пробуждать душевные порывы (метафора), подвигнуть человека на совершение великих дел, прославляющих гордое звание человека (эпитет). Именно человек стоит в центре ранних произведений Максима Горького, воспевающих благородство, бесстрашие и героизм, героические поступки (амплификация, синонимы). Эпиграфом к сегодняшнему нашему уроку стали слова Максима Горького. Это цитата из его рассказа «Часы»: «Есть только две формы человеческой жизни: гниение и горение. Трусливые и жадные изберут первую, мужественные и щедрые — вторую» (В. Е. Данилович, фрагмент урока русской литературы «М. Горький “Песня о соколе”». Образы Ужа и Сокола), 7-й класс).*

Вступительное слово учителя — это один из самых ярких образцов речевого мастерства. В данном жанре педагоги стремятся к максимальной вербальной выразительности, предстающей в гармоничном сочетании метафор, эпитетов, повторов, параллельных синтаксических конструкций, цитат: *Приближается один из самых больших и волнующих праздников — День Победы. Война ушла в историю, но она не ушла из истории* (антитеза, метафора). *Память войны — в наших сердцах. Она — в генах детей и внуков тех, кто ценой собственной жизни дал нам право на жизнь. Память войны — в памятниках и песнях, память войны — в фильмах и книгах* (анафора, параллелизм, зевгма).

Ребята, поэт Сергей Баруздин писал:

*Войну мы вспоминаем не затем,
чтоб лишний раз победой похвалиться,
мы просто повторяем всё и всем:
подобное не должно повториться.*

Об этом и пойдёт речь сегодня на уроке. Мы с вами познакомимся с творчеством Сергея Осиповича Богомолова и его повестью «Иван». Повесть «Иван» — это произведение о войне и о детстве, страшное, трагическое (синонимы) сочетание слов. Александр Трифонович Твардовский писал: «Дети и война — нет более ужасного сближения противоположных вещей на свете» (цитата) (Т. Н. Тарима, фрагмент урока русской литературы «В. О. Богомолов. Повесть “Иван”», 6-й класс).

Наблюдения за проявлениями выразительности в педагогической речи свидетельствуют, что именно на вступительном, а также заключительном этапах урока учителя прибегают к цитированию высказываний авторитетных учёных, писателей, общественных деятелей. Высокая концентрация и иных выразительных средств *в заключительном слове педагога* объясняется стремлением завершить урок на эмоциональном подъёме, создать ситуацию успеха и стимулировать последующий интерес к занятиям по предмету.

Речь учителя *на этапе объяснения нового материала* в силу своей дидактической направленности содержит тропы (эпитеты, метафоры, сравнения), активизирующие мыслительные операции анализа и синтеза, сравнения и сопоставления учебных фактов. Лексические средства выразительности адаптируют процесс визуализации в восприятии школьников: *А теперь, ребята, посмотрите на картину Левитана «Золотая осень». Перед нами берёзовая роища. Берёза — очень живописное дерево. Левитан, как и многие художники, любил берёзы, часто изображал их в своих пейзажах. Осень уже окрасила (олицетворение) природу в свои осенние цвета (эпитет) — жёлтый, золотистый, оранжевый. Они такие яркие, что, кажется, будто картина написана разными тонами жёлтого цвета.*

Присмотревшись, мы видим, что трава на переднем плане ещё зелёная, только начала желтеть. Дальнее поле, за которым виднеется несколько деревенских домов, ещё зелёное. Но наше внимание приковано (метафора) именно к жёлтой берёзе. Листья трепещет (метафора) на ветру, переливается, как золото, (сравнение) в солнечном свете. В пейзаже нет грусти, наоборот, настроение умиротворённое, спокойное (антитеза, синонимы). Золотая осень (эпитет) ... Она очаровывает (олицетворение) красотой. А теперь, ребята, вам задание. По данной картине составить словосочетания, записать; кто желает, может составить небольшой текст (Л. А. Худякова, фрагмент урока русского языка «Словосочетание», 5-й класс).

Объяснительная речь учителя сопровождается повторами, параллельными синтаксическими конструкциями. На данном этапе урока в педагогический дискурс включаются риторические вопросы и риторические ответствования, которые придают речи диалогический характер, создают эффект логического, последовательного развертывания информации.

Коммуникативное мастерство учителя **в объяснительной речи сравнительного характера** проявляется в использовании уподоблений, отражающих наиболее существенные стороны сопоставляемых фактов, явлений, образов. Дополнительным выразительным средством в развёрнутом сравнении учителя выступает антитеза, способная наиболее чётко выделить противопоставление или противоречие анализируемых явлений: Тургенев — тайный психолог. Какие детали помогают раскрыть внутренний мир героев? Действительно, на первом свидании — светлые глаза, синева, воздух был насыщен блеском. На втором свидании уже довольно темно, тёмные краски преобладают. По интонации героев речи тоже разные: ласка в голосе, она смеется тихим смехом. Во второй раз слышатся прерывистые звуки, какие-то резкие слова. Первое свидание происходит на природе. Романтическая обстановка: виноградники, подножие горы. Зато второе свидание — в очень тусклой, тёмной небольшой комнате. На первом свидании звучит вальс... Второе свидание, посмотрите, с музыкой? Ключевой образ на первом свидании — это летящая птица. Крылья выросли у Аси, когда она почувствовала зарождение этой любви. Но зато на втором свидании она уже испуганная птичка — руки у нее, как мертвые, падают на колени... (С. В. Поливанова, фрагмент урока русской литературы «И. С. Тургенев “Ася”», 8-й класс).

Живость объяснению и сопоставлению учебной информации в ходе урока придаёт введение дополнительного (по отношению к основной мысли учебного дискурса) высказывания в виде вставной конструкции (парентезы). Второй речевой план создаёт эффект динамизма, диалогичности в структуре педагогической речи, передаёт оценочные суждения или эмоции говорящего: Давайте попробуем определить, из каких фразеологизмов состоит первый фразеологизм «корка хлеба насущного». Есть такое библейское выражение «хлеб насущный», т. е. пища. И есть другой фразеологизм. Какой? Корка

хлеба. Когда мы употребляем такое выражение «корка хлеба»? Когда еды нет. Когда используется выражение «корка хлеба насущного», — какое значение приобретает этот фразеологизм? — что-то жизненно важное, чего нет. А в составе фразеологизмов «уши промозолить» и «огорошить обухом в темя» Достоевский что делает? Берёт два сходных фразеологизма, соединяет их, — и чего он таким образом достигает? — усиливается значение фразеологизма? Да, несомненно. Большую экспрессивную окраску он приобретает (Е. И. Волкова, фрагмент урока русского языка «Изобразительно-выразительные возможности фразеологии», 10-й класс). Намеренное нарушение порядка слов в предложении акцентирует внимание учащихся на особенно значимых понятиях, терминах, явлениях.

Речь-инструктаж ориентирована на предъявление учащимся чётких указаний по выполнению упражнений, заданий, объяснение последовательности учебных действий. Не случайно, что в этом педагогическом жанре наиболее употребительны синтаксические фигуры: инверсия, параллелизм, эллипсис, способствующие упорядочению, систематизации учебной информации. В инструктирующей речи учителя также используются риторические вопросы и риторические ответствования как способы диалогизации педагогического общения на уроке: *А теперь, ребята, внимание на экран. Первое практическое задание: вы должны составить словосочетания по схемам и при этом указать главное и зависимое слово. Первая схема — прилагательное + существительное, вторая схема — глагол + существительное и третья схема — глагол + наречие (параллелизм) (Л. А. Худякова, фрагмент урока русского языка «Словосочетание», 5-й класс). Параллелизм синтаксических конструкций в сочетании с многократными повторами ключевых терминов и понятий темы урока позволяет учителю последовательно и единообразно выделять для учащихся этапы работы над учебным заданием или алгоритмом.*

2. Средства выразительности в диалогической речи учителя. Педагогический диалог — жанр педагогической речи, или «типизированное речевое построение» в форме чередующихся реплик учителя и учащихся в ситуации учебного общения, отражающий условия и цели урока [144].

Выделение различных типов диалогической речи в педагогической риторике обусловлено следующими факторами:

а) этап урока, на котором используется диалогическая речь: *педагогический диалог в ситуации ввода нового материала* (учитель — объяснение; ученик — активное понимание); *педагогический диалог в ситуации фронтального опроса* (учитель: постановка задачи — учебный запрос — подведение итогов работы; ученик: сообщение и оценка информации).

б) целевые установки учебной коммуникации: диалог-сообщение (информирование), диалог-запрос, диалог-побуждение, диалог-расспрос (табл. 6) [145].

Т а б л и ц а 6 — Характеристика основных функциональных типов диалога (по Н. Г. Грудцкой)

Функциональный тип диалога	Цели вступающих в речевое общение
Диалог-сообщение	Обсудить что-либо, убедить в чём-то, проинформировать, возразить по поводу чего-то
Диалог-запрос	Запросить, получить информацию
Диалог-побуждение	Побудить к речевому или какому-либо другому действию
Диалог-расспрос	Потребовать уточнить информацию, выразить одобрение или несогласие

Влияние на отбор речевых средств в учебном диалоге оказывают существенные характеристики данной формы устной речи — ситуативность и реактивный характер: зачастую ответ собеседника представляет собой перифразировку или повторение предыдущей реплики [146, с. 173]. В этой жанровой разновидности учебного дискурса речевая экспрессия педагогов подчинена общим задачам урока и может быть направлена на определение его темы и цели, передачу учебной информации, побуждение ученика к ответу на поставленный вопрос, выражение эмоциональной оценки. В ходе учебного диалога в речи учителей наиболее употребительны средства выразительности синтаксического уровня: антитеза, повторы, перефразирование, эллипсис, параллелизм, риторический вопрос и риторическое ответствование.

Учитель. *Ребята, скажите, а действительно ли опасны речевые «болезни»? Вы считаете, да. Но от них же не болеют? А давайте подумаем, чем опасны речевые «болезни»?*

Ученик. *Если «болеешь» речевой болезнью — с тобой неприятно разговаривать, и у тебя будет меньше друзей.*

Учитель. *Будет меньше людей, которые хотят с тобой общаться.*

Учитель. *Давайте посмотрим, чем же всё-таки опасны речевые «болезни»? Правильно ли мы говорим, что они ведут к потере авторитета? Вы ведь об этом говорите: с вами будет общаться меньше людей. Они могут вызвать насмешки и неуважение. Так ли это? Когда это может возникнуть? В любой момент, когда ты неправильно употребляешь слово, когда не знаешь его лексическое значение. Действительно ли речевые ошибки мешают вести диалог? Понравился ли вам диалог, который был в начале урока? Итак, а как можно избавиться от речевых «болезней»?*

Ученик. *Больше читать.*

Учитель. *Больше читать. Что еще надо делать?*

Ученик. *Пополнять словарный запас.*

Учитель. *А где можно узнать лексическое значение слова?*

Ученик. *В словарях.*

Учитель. *Итак, больше читай — самое главное условие. Затем, привыкай пользоваться словарем, чтобы знать, что на самом деле обозначает слово. И, конечно же, не давай слову опережать мысль. Прежде чем вступить в разговор, надо подумать, что ты будешь говорить* (М. М. Шлык, фрагмент урока русского языка «Язык и речь. Речевая норма», 5-й класс).

Учитель в диалоге проявляет себя как коммуникативный лидер, так как именно он инициирует и направляет развитие учебного диалога.

3. Выразительность педагогической речи в учебных жанрах фатического характера.

В отличие от учебных жанров педагогического дискурса, где на первый план выходят информационные цели, фатические жанры оказывают влияние на установление коммуникативного контакта, употребляются в речи учителя автоматически и не получают письменной разработки при подготовке к уроку [147]. Для них характерна простая композиция и реализация в виде высказывания-реплики, например: этикетные речевые жанры — приветствие, прощание, обращение; специализированные жанры — педагогические замечания (похвала, порицание, упрёк, просьба) [148].

В оптимальном варианте выразительность этикетных жанров реализует поощрительную характеристику учащихся и результатов их труда, создаёт положительную мотивацию к учению, стимулирует умственную активность: *Думайте, чувствуйте, любите, исследуйте, философствуйте* (амплификация) (С. В. Поливанова, фрагмент урока русской литературы «И. С. Тургенев “Ася”», 8-й класс); *Сегодня я вас всех хочу сравнить с трудолюбивыми пчёлками, которые плодотворно поработали на уроке* (сравнение, оценочная лексика) (М. М. Шлык, фрагмент урока русского языка «Язык и речь. Речевая норма», 5-й класс); *Я бы хотела отметить всех за работу на сегодняшнем уроке. Сегодня все были активны. Сегодня многие для меня открылись с новой стороны. Я обратила внимание на то, что отвечал каждый* (фразеологизм, инверсия) (Л. А. Костенич, фрагмент урока русского языка «Публицистический стиль речи», 5-й класс).

Особое место среди жанров учебного дискурса занимает **речь оценочного характера**, которая, в отличие от жанровых фатических разновидностей, имеет более сложную структуру и подобна жанру рецензии. Это развёрнутая содержательная оценка ученического ответа или работы, её задача — отметить положительную динамику результатов учебной деятельности школьников, констатировать правильность выполнения задания и оказать психологическую поддержку. Эмоционально окрашенная вербальная оценка результатов учебного труда оказывает положительное влияние на учебную деятельность, способствует формированию самооценки и личностному развитию. Отметим, что ошибки и недочёты учеников предпочтительно анализировать в индивидуальной беседе [149].

Итак, результат у нас таков. Перед вами — обратите, пожалуйста, внимание сюда, — фразеологические выражения, крылатые выражения из литературных произведений. Прислушайтесь сейчас к себе, оцените своё эмоциональное состояние. Решите, сколько вы узнали сегодня за урок. Приобрели ли вы какие-либо знания, достигли ли вы наши цели? Вспомните о них — мы их ставили в самом начале урока, — и прикрепите стикер под тем высказыванием, которое соответствует вашей оценке урока. «Жизнь хороша, и жить хорошо» — следовательно, все получилось.

«Информация к размышлению» — стоит еще подумать. «Аппетит приходит во время еды» — ещё хочу знаний. Ну, а некоторые сегодня слушали и... — «А Васька слушает да ест».

Оцените, пожалуйста, наш результат. Кто-то у нас ещё хочет знаний. Один человек хочет узнать ещё что-нибудь о фразеологии, сегодня ему было мало. Одному человеку достаточно. Не могу даже сразу сосчитать... Огромное количество людей довольно уроком. Ну, и шесть человек ещё хотят подумать, осмыслить то, что сегодня произошло.

Огромное вам спасибо за урок (Е. И. Волкова, фрагмент урока русского языка «Изобразительно-выразительные возможности фразеологии», 10-й класс).

Жанровые признаки жанра оценочной речи учителя находятся в тесной взаимосвязи с его коммуникативно-дидактическими целями: отметить достоинства и недостатки учебной деятельности школьника, предложить рекомендации исправления недочётов, поддержать творческий потенциал ученика, выразить уверенность в будущих удачах.

Создание ситуации успеха, обязательное выделение учителем положительного в учебной деятельности — важный мотивационный фактор для школьника. Отмечая недостатки и давая советы-рекомендации ученику, важно помнить про педагогический такт. Отрицательная оценка личности учащегося не может быть предметом содержания оценочного высказывания учителя [150].

Дидактические функции тропов и стилистических фигур в педагогическом дискурсе

В лингвистической и педагогической литературе наметился подход к расширению представлений о возможностях использования средств выразительности, при этом подчёркивается, что их роль не ограничивается задачами экспрессии. Значение выразительности целесообразно оценивать и в рамках совершения когнитивных операций, поскольку тропы и синтаксические фигуры не только украшают речь, «но и существенным образом влияют на сознание, модифицируют картину мира и обладают объяснительной силой» [151].

Конкретизируя дидактические функции средств выразительности, необходимо учитывать ряд факторов, описанных выше: основные подходы к дефиниции понятия «выразительность»; ключевые функции педагогической речи и педагогического общения; речевые интенции учебного дискурса; особенности коммуникативной реализации средств выразительности в учебных жанрах педагогического дискурса; целевые установки структурных этапов урока (изучение, объяснение нового материала, закрепление, обобщение, систематизация изученного и т. д.) (табл. 7).

Перечислим основные функции средств выразительности в устных учебных жанрах педагогического дискурса:

1) эмотивная функция — выразительность педагогической речи оптимизирует учебное воздействие посредством образного и эмоционально-экспрессивного наполнения урока;

2) познавательная функция и её частные случаи — функции аргументации и визуализации — оказывают влияние на протекание когнитивных процессов в сознании ученика, способствуют развитию и расширению изучаемых представлений об окружающем мире, в том числе предоставляя возможность сравнивать, обобщать, конкретизировать содержание урока;

3) структурирующая функция — стилистические фигуры, употребляемые в речи учителя, позволяют передавать учащимся научные знания последовательно и логично, выделять ключевые понятия и термины;

4) функция диалогизации — создание эффекта диалогичности учебно-научной речи;

5) оценочная функция — выражение оценки педагога по отношению к излагаемому материалу и к учебной деятельности ученика в эмоционально-экспрессивной форме;

6) функция активизации внимания — реализует возможность привлекать и удерживать высокий уровень познавательного интереса.

Т а б л и ц а 7 — Дидактические функции средств выразительности в учебных жанрах педагогического дискурса

Учебный жанр	Речевая интенция учителя	Функции средств выразительности
Вступительное слово учителя; диалог-запрос; диалог-расспрос	Создать эмоциональный настрой к учению; возбудить познавательный интерес; обеспечить понимание значимости изучения темы урока	Эмотивная, познавательная
Объяснительный монолог и его разновидности: – объяснительная речь сравнительного характера, – речь-инструктаж; – диалог-сообщение информации; – диалог-побуждение	Сообщить учебную информацию; передать учащимся научные знания последовательно и логично; описать, сравнить предметы, факты, явления; определить алгоритм выполнения учебных действий; поддерживать познавательный интерес; выразить собственное отношение к излагаемому материалу	Познавательная, структурирующая, функция аргументации, визуализации, диалогизации, активизации внимания, оценочная
Обобщающая речь учителя	Систематизировать учебный материал; актуализировать поставленные в начале урока задачи, оценить их выполнение; обозначить перспективы изучения темы урока	Структурирующая, оценочная, эмотивная

Выделенные дидактические функции отражают потенциальные возможности использования средств выразительности педагогической речи в качестве эффективного средства организации учебного взаимодействия.

Стилистические и ортологические ошибки, нарушающие выразительность речи

Выделяют две группы речевых ошибок: 1) собственно стилистические ошибки; 2) ортологические ошибки (отклонения от литературных норм на различных уровнях языковой системы) [152].

Термины «ошибка» и «недочёт» дифференцируют в зависимости от соответствия/несоответствия высказывания правильности либо коммуникативной целесообразности речи. Речевая ошибка — нарушение норм литературного языка, а речевой недочёт — нарушение рекомендаций, связанных с понятием «хорошей речи» (богатство, точность, выразительность, логичность, уместность) [153, с. 30].

Среди стилистических речевых ошибок чаще всего встречаются: нарушения правил речевого этикета; неоправданное смешение стилей; напускное стремление к изысканности речи; злоупотребление заимствованными словами; бедность и банальность стиля; «птичий язык» — лексически и синтаксически усложнённый, «заумный» язык (стиль) изложения материала научного или философского характера [154]. Стилистические ошибки возникают в случае употребления стилистически маркированного слова в несвойственном ему стиле или неуместного использования просторечных форм, эмоционально окрашенной лексики, диалектных слов [155, с. 23].

К наиболее типичным *стилистическим ошибкам и недочётам*, прямо либо косвенно затрагивающим проявления эмоциональной и логической выразительности, относятся:

а) бедность словаря, словесное однообразие. Ограниченное количество слов, постоянный повтор многих из них в своей речи, банальность стиля. Этот речевой недочёт проявляется также в том случае, когда говорящий, обладая достаточным словарным запасом, ограничивается относительно небольшим количеством слов, часто повторяется, в связи с этим речь становится невыразительной и однообразной [156]. Например, *Сегодня вы были терпеливы, вдумчивы, последовательны. Вы почувствовали логику исследования и проследили последовательность шагов в исследовании. Вам эти умения понадобятся при выполнении домашнего задания* (фрагмент заключительного слова учителя); *Ломоносов, вообще, считал риторiku основой всех наук, потому что вдохновенные речи должны были вести человека к определённым целям, вдохновлять на определённые поступки* (фрагмент объяснительной речи).

Частыми проявлениями таких речевых ошибок являются тавтология (стилистически неоправданное повторение однокоренных слов: *следует следующее, использовать с пользой* и т. п.) и плеоназм (речевые обороты, содержащие лишние слова: *пять рублей денег, хронометраж времени, свободная вакансия* и т. п.);

б) стилевое несоответствие. О предметах различного духовно-нравственного уровня нужно говорить, используя разные стили. С осторожностью необходимо относиться к употреблению стилистически сниженных слов. И, наоборот, следует избегать излишней напыщенности. «О делах ничтожных нельзя говорить высоким словом, о важных — низким, о печальных — весёлым. Чем достойнее предмет речи, тем больше в ней должно быть высоких, торжественных слов» [157, с. 100—101].

Смертный приговор Руслану просто был отсрочен, и он свою смерть таскает неразлучно с собой (фрагмент объяснительной речи). Педагог допускает употребление стилистически сниженной лексики («таскает»). Более уместно было бы сказать, например, что *смерть неотступно следует за Русланом*.

Ингуса (кличка собаки) *настигла пуля, а кинолога — психушка* (фрагмент объяснительной речи). Использование просторечного слова («психушка») нежелательно в ситуации педагогического общения. Кроме того, пропуск сказуемого (зевгма) создаёт неуместный в данной ситуации комический эффект;

в) неясность речи, обусловленная употреблением малоизвестных иностранных слов, устаревших слов, а также двусмысленность высказывания, т. е. нарушение информационной выразительности;

г) неблагозвучие речи: слова-паразиты (*типа, как бы, как его, значит* и др.) и неблагозвучные сочетания (неудачное стечение одинаковых согласных либо гласных звуков). *Значит, скажите, в каких ситуациях надо произносить воодушевляющую речь? Какие ситуации у нас в жизни бывают, когда необходимо человека поддержать, вселить в него надежду? Ну, перед экзаменами, нужна вам поддержка? Когда человек волнуется? Чтобы человек, ну, поверил в себя* (фрагмент объяснительной речи);

д) речевые штампы — слова и выражения, лишённые образности, яркости, шаблонные обороты: *жидкое золото, большой разговор, солнечный Туркменистан, люди в белых халатах, горячий отклик, упорная борьба, победное шествие* и т. п. По мнению лингвистов, выражения со стёртой семантикой утрачивают эмоциональную окраску, индивидуальность и оцениваются как речевые недочёты [158].

Вопрос о наличии штампов в речи неоднозначен. Необходимо различать, с одной стороны, случаи употребления штампов, с другой — закономерности лексической сочетаемости слов, которые требуют следования закреплённому в речевой практике стандартному употреблению слов в конкретном контексте. Использование речевых стандартов (стереотипов, клише) закономерно,

в отличие от употребления «избитых» выражений (штампов, трафаретов, шаблонов), канцеляризм (стандартных формул официально-делового стиля) [159, с. 185—186].

Речевые ошибки в использовании тропов и стилистических фигур, касающиеся соблюдения ортологических норм, чаще всего имеют отношение к нарушению присущей им в литературном языке семантики:

а) лексической сочетаемости слов. Например, *Наступила война*. — Наступает то, что закономерно, неизбежно — утро, весна. Следует говорить: началась война. *Есть годы, часы, минуты, о которых тяжело рассказывать. О них тяжело писать. Слушать их тоже нелегко*. — Нельзя «слушать годы, часы, минуты» (примеры Д. Э. Розенталя) [160]. *Нравственные истоки преступности* — преступность не может иметь нравственных истоков. *Солнечная погода, вечные сосны и море* — исправление речевого недочёта требует выбора иного эпитета в выражении «*вечные сосны*», а именно: вековые сосны. *Террор не окончен, он может в любую минуту вернуться* — правильным в этом предложении будет использование семантических эквивалентов «повториться», «возобновиться»;

б) неоправданного разрушения фразеологических сочетаний. Игнорирование некоторых особенностей фразеологических единиц (воспроизводимость, постоянство состава, непроницаемость, устойчивость грамматического строения, строгий порядок слов), формальное или содержательное отклонение от норм построения и употребления — причины возникновения фразеологических ошибок: *главный гвоздь программы, от дальнейшего греха подалее* (немотивированное расширение состава фразеологизма); *львиная часть, расходиться по всем швам* (искажение лексического состава); *заморить червячков, семи пядей во лбах* (изменение грамматической формы) [161];

в) смешения смысловых оттенков слов-паронимов.

Используя средства выразительности, необходимо помнить, что они уместны и хороши только, когда речь не перегружена ими и они кажутся новыми для слушателя. Обилие тропов и стилистических фигур может привести к преобладанию формы над содержанием, в результате чего речь утратит информативность [162]. Речевые ошибки и недочёты в педагогической речи свидетельствуют о низком уровне профессионализма, затрудняют усвоение учебной информации учащимися, провоцируют развитие различного рода барьеров в установлении межличностного контакта в педагогическом общении.

Тема 6 Основные критерии выразительности педагогической речи

Количественные, качественные и коммуникативно-дидактические критерии оценки речевой выразительности педагогической речи

Несмотря на то, что выразительность традиционно считают показателем профессионального мастерства учителя, чётко обозначенных критериев, определяющих качество дискурсивных умений в области речевой выразительности, в научной литературе не выделено.

Например, О. Я. Гойхман предлагает определять уровни выразительности речи, опираясь на богатство словарного запаса, разнообразие и частотность использования средств выразительности:

а) «используется большой запас слов, богатый словарь; представлены разнообразные грамматические конструкции; множество фигур речи; удачно и в нужной мере используются периоды»;

б) «лексикон оратора средний; грамматические конструкции однообразны; используется небольшое число фигур речи немногих типов; периоды не используются»;

в) «лексикон скудный, грамматика бедна, фигуры речи отсутствуют» [163].

Характеризуя проявления вербальной и невербальной выразительности, И. И. Рыданова выделяет следующие уровни экспрессивной культуры педагогов: интуитивный — спонтанность, неосознанность самовыражения; стереотипный — экспрессия осознаётся, «но не отличается самобытностью и мастерством»; творческий — «самовыражение осознанно, нестандартно, импровизационно, артистично» [164].

Выразительность научного стиля, указывает О. А. Лещинская, достигается синтезом количества, качества употреблённых языковых средств и уместности их использования [165, с. 123].

Таким образом, оценивая уровень вербальной выразительности педагогов гуманитарного профиля, необходимо учитывать:

а) количество употреблённых средств выразительности (количественный критерий);

б) их разнообразие — гармоничное сочетание тропов, собственно лексических средств и стилистических фигур (качественный критерий);

в) следование логике построения учебно-научной речи, умение использовать дидактические функции выразительных средств в зависимости от целей и задач урока, индивидуально-психологических и возрастных особенностей обучающихся (коммуникативно-дидактический критерий).

Представляется целесообразным выделять три уровня владения выразительностью учебно-научной речи:

1) высокий — творчески осознанный уровень владения речевой выразительностью, который проявляется в гармоничном разнообразии лексических и синтаксических средств выразительности, реализация их эмоционально-экспрессивного, наглядно-образного и дидактического потенциала; богатый словарный запас, соблюдение стилистических норм учебно-научной речи; соответствие потенциальным возможностям восприятия выразительной речи учащимися и направленность на развитие образного мышления школьников;

2) достаточный — осознанный уровень владения речевой выразительностью, который проявляется в сочетании лексических и синтаксических средств выразительности, реализация преимущественно их эмоционально-экспрессивного и наглядно-образного потенциала; достаточный словарный запас, соблюдение стилистических норм учебно-научной речи; соответствие потенциальным возможностям восприятия выразительной речи учащимися;

3) низкий — «отказ» от речевой экспрессии (единичные случаи употребления), однообразии использованных средств выразительности (в основном синтаксического уровня), реализация преимущественно их эмоционально-экспрессивного потенциала; достаточный словарный запас, наличие незначительных стилистических ошибок; соответствие потенциальным возможностям восприятия выразительной речи учащимися.

Принцип коммуникативной целесообразности. Лингвистические и экстралингвистические условия выразительности педагогической речи

Принцип коммуникативной целесообразности регулирует соответствие языковых форм условиям и целям общения. Целесообразность обусловлена функционально-стилистическими нормами, коммуникативными задачами и целями высказывания [166, с. 29]. Данный принцип имеет отношение к коммуникативной адекватности текста, т. е. соответствию комплексу составляющих ситуацию общения факторов: сфера, целевая установка коммуникации, адресат речи и др. [167, с. 17].

В ситуации учебного взаимодействия реализация вышеуказанного принципа в отношении отбора выразительных средств возможна при соблюдении лингвистических и экстралингвистических условий, иными словами, необходимости учитывать закономерности, которые касаются, во-первых, специфики речевой ситуации учебного общения, диктующей выбор стиля и жанра высказывания, и, во-вторых, особенностей предмета и адресата речи.

Лингвистические условия подбора средств выразительности диктуются нормами научного стиля. Как уже отмечалось, ему характерны такие особенности научной речи, как подготовленность, отвлечённость, обобщённость, логичность, и, в то же время, скрытая эмоциональность. Выразительные

средства в научной речи зачастую «относятся к области не эмоциональной, а интеллектуальной экспрессии». Прослеживается зависимость выразительной насыщенности высказывания от формы, в которой представлена учебно-научная речь: письменные жанры научного стиля рассчитаны, прежде всего, на логическое восприятие, а в устных жанрах педагогического общения большее внимание уделяется эмоциональным языковым элементам [168, с. 25]. При отборе средств выразительности необходимо соблюдать эти общие требования.

Кроме того, объясняя учебный материал, учитель адаптирует научный текст в силу его специфических особенностей и дидактической сложности, а также из-за наличия разницы между тезаурусом автора текста и опытом реципиента (обучающегося). Задача педагога — помочь учащимся постичь текстовые опоры школьного учебника: смысловые доминанты и основные идеи представленной учебной информации [169], что требует от него умения варьировать стилистическую окраску слова и оперировать языковыми средствами, составляющими особенности подстилей научной речи (учебно-научного, научно-популярного и др.).

Экстралингвистические условия реализации выразительности в педагогической речи — это:

- 1) соответствие целям и задачам образовательного процесса;
- 2) соответствие возрастным и индивидуально-психологическим особенностям учащихся. Педагогу необходимо «постоянно учитывать и оценивать степень доступности речи, адекватности уровня ее содержания и формы уровню развития способности ученика к смысловому восприятию речи» [170];
- 3) учёт специфики учебного предмета. Считается, что педагоги более активно используют эмоционально-экспрессивные элементы, представляя учащимся информацию из гуманитарной области знания [171];
- 4) наличие у педагогов профессиональной готовности и подготовленности к использованию средств выразительности. Создание выразительного эффекта высказывания, основано, в первую очередь, на индивидуальности автора, отражении субъективно-оценочного отношения к предмету речи [172].

К важнейшим условиям выразительности педагогической речи относят: гибкость мышления; психологическую установку — стремление к выразительности, интерес к предмету и адресату речи; знание стилистических ресурсов и выразительных возможностей языка [173].

Моделирование эффективных способов словесного воздействия на эмоционально-волевую сферу школьников с помощью средств выразительности речи в процессе учебного взаимодействия определяет ряд профессиональных знаний, умений, навыков, личностных качеств, которые позволяют оценивать уровень коммуникативной компетентности учителя в построении эффективного педагогического дискурса.

Этапы литературного развития школьников и особенности восприятия и понимания средств выразительности учебно-научной речи

Выбор определённой коммуникативной стратегии развёртывания учебной информации обусловлен спецификой ученической аудитории. Поскольку адресат — одна из важнейших «текстообразующих категорий» [174, с. 64], то создание учебно-научной речи предполагает наличие у учителей знаний об особенностях классного коллектива.

Готовность адекватно воспринимать речевые высказывания педагога, в том числе и высказывания, окрашенные эмоционально, зависит от возрастных и индивидуально-психологических особенностей учащихся. В учебном общении восприятие устной речи учителя требует со стороны школьника «встречной активности в виде построения образа, уподобляющего воздействующий эффект» [175, с. 307], т. е. умения с помощью мыслительных операций отражать в своём сознании словесные образы, реализуемые в педагогической речи.

В основе восприятия и понимания речевой выразительности лежат сложные психологические механизмы. Знание их сущности позволяет учителям адаптировать коммуникативное оформление учебно-научной речи и оптимизировать процесс усвоения учебного материала.

Восприятие — одно из условий ориентировки человека в окружающей среде. Под **восприятием** понимают «психофизиологический процесс формирования перцептивного образа» воздействующего предмета, явления или процесса. Его непосредственное отражение в процессе восприятия предстаёт в совокупности отличительных свойств. Различия при восприятии одних и тех же предметов разными людьми обусловлены их жизненным опытом, уровнем знаний, индивидуально-психологическими особенностями (потребности, склонности, интересы, мотивы и т. д.). Восприятие опосредствуется речью (как внешней, так и внутренней), которая делает его осмысленным, осознанным, преднамеренным, а также «создаёт возможность абстракции и обобщения свойств предметов, явлений путём их словесного обозначения (называния)». Восприятие перцептивного образа проходит «ряд фаз (переходов): от нерасчлennённого восприятия к формированию дифференцированного целостного образа предмета (или явления), адекватного оригиналу» [176, с. 100—101].

Восприятие устной речи принадлежит к числу высших психических функций человека, «это внутренняя психическая сторона такого вида речевой деятельности, как слушание (аудирование)». Восприятие опосредовано актами понимания, осмысления. В ходе восприятия устной речи «на сенсорном уровне осуществляется акустический анализ и выделение звуков в составе слова, которое узнается на перцептивном уровне восприятия. На смысловом уровне устанавливается смысл предложения и всего сообщения в целом» [177].

Термин «**понимание**» не имеет строго фиксированного содержания и объёма. В одном из значений — «это когнитивный процесс постижения содержания, смысла». Качество понимания устной и письменной речи определяется правильностью, глубиной и полнотой толкования текста (высказывания). Обеспечение эффективности понимания учебного материала одна из целей образовательного процесса [178].

Способность к восприятию школьниками устных выразительных средств соответствует уровню развития образного мышления. Формирование *образного мышления* представляет единую иерархическую трёхкомпонентную систему, которая включает наглядно-действенное, наглядно-образное и визуальное мышление [179].

Наглядно-действенное мышление ориентировано на представление признаков объектов в наглядной форме и непосредственное, буквальное их понимание в процессе обобщения предметного содержания (преобразования образов восприятия в образы-представления). Переход к *наглядно-образному мышлению* отличает стремление определить «существенные связи и отношения объектов и представить их в целостном организованном виде». Наиболее высокий уровень обобщения характерен *визуальному мышлению*, «продуктом которого является порождение новых образов, создание новых визуальных форм, несущих определённую смысловую нагрузку и делающих значение видимым» [180].

Понимание эмоционально насыщенной выразительной учебно-научной речи связано с общим уровнем литературного развития школьников. Структурообразующим элементом литературного развития является «способность мыслить словесно-художественными образами», т. е. «способность воспринимать словесное искусство как специфическое выражение художественного содержания» [181, с. 22].

Этапы литературного развития описывают в соответствии с возрастными особенностями школьников (Л. Г. Жабицкая, Н. Д. Молдавская, В. Г. Маранцман и др.). Характеризуя возрастную динамику литературного развития обучающихся, которая включает и способность к восприятию средств образной выразительности, Н. Д. Молдавская отмечает восхождение в сознании школьников «от наивно-реалистического восприятия к осознанно-эстетическому» [182].

Мышление детей младшего школьного возраста (от 6/7 до 11/12 лет) традиционно считают наглядно-образным, его опорой служат конкретные, наиболее обобщённые, поверхностные представления об окружающих предметах. Однако в современных условиях младшие школьники зачастую обладают более широкими познавательными способностями и демонстрируют умения объяснять причины возникновения наблюдаемых явлений, т. е. проявляют некоторые наиболее элементарные приёмы отвлечённого мышления. Дети данного возраста эмоциональны, впечатлительны и отзывчивы [183]. Литературное развитие этого периода характеризуется пробуждением чита-

тельского воображения и преобладанием экспрессии над изобразительностью [184, с. 15], соответственно, дети данной возрастной группы наиболее восприимчивы к эмоционально-экспрессивным элементам в речи педагога, кроме того, склонны к буквальному пониманию метафорической образности.

Подростковый возраст (средний школьный возраст) (11/12—15 лет) отличается «становлением сложных форм аналитико-синтетической деятельности, переходом к абстрактному, теоретическому мышлению, развитием гипотетико-дедуктивных форм рассуждения, возможностью строить умозаключения» [185]. Этот период характеризует «раскованность и активность» читательского воображения, тонкое внимание к отдельным художественным деталям [186].

Границы юношеского возраста чаще всего сужают до 15—17 лет, что фактически соответствует старшему школьному возрасту. Данный возрастной период отличается стремлением к осознанию причин и следствий, потребностью осознать исторические, социальные, философские, эстетические связи искусства и действительности, понять взаимодействие элементов художественного произведения на всех его уровнях. Возрастает внимание к форме художественного произведения на уровне композиции, однако ослабляется конкретность восприятия художественного образа [187].

Словесное восприятие обучающихся развивается «от непосредственного и конкретного восприятия жизни, характерного для младших школьников, через самоуглубление подростка» к «широкому и теоретическому, сознательному рассмотрению мира и своих связей с ним» в возрасте ранней юности [188, с. 22]. Однако процесс перехода предметного мышления в абстрактное у детей происходит благополучно в том случае, когда в процессе обучения учителя уделяют внимание активизации и осознанному использованию мыслительных операций при освоении учебного материала [189, с. 131]. Указанные выше особенности развития учащихся необходимо учитывать педагогу на этапе коммуникативного моделирования учебного дискурса.

На особенности восприятия словесных образов влияют не только возрастные, но и индивидуальные факторы. По мнению Л. Г. Жабицкой, литературное развитие проявляется в наличии специальных перцептивных способностей, являющихся условием полноценного восприятия художественной образности.

Перцептивные литературные способности — «это индивидуальные свойства личности, которые в сочетании с умениями и навыками обеспечивают возможность высокого литературно-эстетического развития, адекватного и индивидуально-своеобразного эстетического восприятия и интерпретации художественных литературных произведений» [190, с. 481—482], и, соответственно, выразительности педагогического дискурса.

В отношении восприятия средств выразительности ядром структуры перцептивных литературных способностей являются:

- эмоциональная впечатлительность (одно из проявлений темперамента);
- эмоциональное реагирование на экспрессию слова, «опосредованное строением и содержанием словесного текста»;
- способность к восприятию переносного эстетического значения образных деталей [191].

К числу индивидуально-психологических особенностей школьников, влияющих на восприятие и понимание выразительных средств, также относятся:

а) психологический тип, особенности темперамента (сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик);

б) тип мышления: визуальный тип мышления чувствителен к восприятию словесных картин, метафоризации; аудиальный более чувствителен к фонационным средствам невербальной выразительности (интонация, темп, ритм речи педагога); кинестетический ориентирован на восприятие кинетических (мимика, жестикация, пантомимика учителя) и проксемических (расположение в пространстве участников коммуникации) средств выразительности [192, с. 160—161].

Ряду учащихся вне зависимости от возрастного периода развития характерно «фотографическое», буквальное восприятие образного слова, низкий уровень способности осознания словесно-художественных образов. Такая неспособность к постижению образности в речи учителя, непонимание значения тропов и стилистических фигур нередко сопровождается общей неразвитостью мыслительных и речевых способностей учащихся. Преодоление этого отставания в словесном восприятии требует особых средств и форм работы, чтобы помочь полному и глубокому постижению словесных образов [193].

Восприятие и понимание выразительной речи являются важной ступенью в развитии речи школьника, поскольку раскрывают широкие возможности в процессе познания. Способность к словесному восприятию выразительности учебно-научной речи определяют гармоничное сочетание перцептивных литературных способностей, общего уровня интеллекта и речевой культуры, а также возрастные и индивидуально-психологические особенности учащихся.

3 НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ

Тема 7 Интонационные, кинетические и проксемические закономерности педагогического общения

Техника речи. Средства невербальной выразительности в педагогическом общении

Умелое владение голосом — важный компонент профессионального мастерства учителя. Основные показатели качества ораторского голоса — красивый тембр, сила, полётность, выносливость, большой диапазон. К голосовым недостаткам относятся неприятный тембр, охриплость, малый диапазон, напряжённое звучание. Психологи отмечают, что различные вариации высоты и тембра голоса способны вызывать некоторые типичные эмоциональные реакции собеседника и позволяют судить о характере, темпераменте, настроении говорящего. Например, ассоциации с молодостью и энергичностью вызывает высокий и звонкий голос. Пронзительный, высокий голос в подсознании воспринимается как сигнал тревоги и вызывает дискомфорт. Обладателей грудного, низкого голоса окружающие воспринимают как самодостаточных, уверенных людей, которым присуща естественность и непринуждённость. Резкий, визгливый голос, как и неразборчивая речь («каша во рту»), вызывают неуверенность, эмоциональное напряжение, волнение, подверженность резким сменам настроения. Вкрадчивый, лстивый голос демонстрирует показное дружелюбие, преследование скрытых собственных целей. Голос с металлическими нотками выражает энергию и большую силу воли, но вместе с тем властность и деспотизм [194, с. 35—36].

Употребление термина «техника речи» возможно в двух значениях: 1) «составная часть культуры звучащего слова»; 2) прикладная наука, изучающая правила произношения и усиления выразительности речи, основанная на знаниях о строении речевого аппарата, особенностях голоса человека и речевого дыхания, дикции, интонации, паузирования, жестов и мимики [195, с. 132].

Невербальная выразительность представлена тремя группами выразительных средств, в их число входят:

- 1) фонационные и интонационные (тембр, темп, артикуляция, высота, длительность, сила голоса, громкость);
- 2) кинетические (мимика, жестикация, пантомимика);
- 3) проксемические (расположение в пространстве участников коммуникации) [196].

Фонация, или звукообразование, — владение голосовым аппаратом: умение демонстрировать интонационное богатство и своеобразие устной речи. Профессиональное владение голосом предполагает владение специальными умениями, обеспечивающими качество звукоизвлечения. Неправильное форсиро-

вание звука, неоправданная громкость, игнорирование правил фонационного дыхания могут привести к профессиональным заболеваниям голоса [197].

Кинетические средства выразительности — мимика, жестикация, пантомимика — действуют на зрительный канал восприятия, «усиливают впечатление от звучащей речи, позволяют оттенить смысл словесного высказывания, отделить главное от второстепенного». К средствам телесной экспрессии относят свойственную лицу мимику (лицевую экспрессию, контакт глаз, улыбку), жестикацию и пантомимику (движения тела и позы, пантомимическая энергичность) [198].

Пространственное расположение участников коммуникативного взаимодействия по отношению друг к другу и выбор оптимальной для конкретной ситуации общения дистанции между оратором и аудиторией составляют сущность проксемических закономерностей общения [199].

Фонационные средства выразительности в педагогическом дискурсе: тембр, артикуляция (произношение), высота, длительность, сила голоса

Основные элементы техники речи фонационного уровня, обуславливающие выразительность педагогической речи:

1) тембр — одна из акустических характеристик, которую создают дополнительные тоны (обертоны), наслаиваясь на основной тон голоса. Тембральная окраска зависит от строения произносительного аппарата человека, она может изменяться в зависимости от возрастных факторов и эмоционально-психологического состояния. Порой индивидуальное восприятие тембра голоса отражают субъективными определениями, например, «приятный» («мягкий», «бархатистый», «тёплый») либо «неприятный» («стальной», «скрипучий», «визгливый») [200];

2) правильность артикуляции и её отчетливость — это основные показатели хорошей дикции. Остановимся более подробно на этих понятиях:

а) правильность артикуляции определяется соответствием движений артикуляционных органов речевого аппарата месту и способу образования звука, характерному для артикуляционной базы конкретного языка. Существуют две группы дефектов дикции: патологические (вызваны органическими изменениями произносительных органов, например, гнусавость) и непатологические (связаны с нарушением нормативного произношения: картавость, шепелявость и т. п.). Последние обратимы и требуют выполнения тренировочных упражнений, способствующих устранению неправильно усвоенных артикуляторных движений;

б) степень отчётливости артикуляции влияет на разборчивость устной речи. Правильная артикуляция требует развития, т. е. постоянной целенаправленной тренировки мышц артикуляционных органов. Чёткая артикуляция — неременная составляющая имиджа коммуникативного лидера [201];

3) высота звука (голоса) обусловлена частотой колебаний голосовых связок. Их длина и толщина не одинакова у мужчин и женщин, взрослых и детей, поэтому и высота голоса у них отличается. Высота человеческого голоса находится в минимальном диапазоне 80 Гц (самый низкий тон баса), а в максимально возможном достигает 1300 Гц (самый высокий тон сопрано) [202, с. 45];

4) длительность, или долгота, — акустическое свойство звука, связанное с продолжительностью его звучания. Длительность звуков речи приблизительно от 20 до 220 миллисекунд, она зависит, например, от их положения в слове: ударные гласные длительнее безударных [203];

5) сила голоса — акустическое свойство, зависящее от размаха (амплитуды) колебаний голосовой волны и от степени напряжённости органов речи. С точки зрения слухового восприятия сила звука классифицируется как громкость. Громкость голоса — это его комплексное свойство, включающее в себя силу и высоту звука. В потоке речи звуки различной высоты, произнесённые с одинаковой силой, воспринимаются как звуки различной громкости [204].

Интонация и её компоненты

Интонацию относят к важнейшим смысловозначительным средствам, она служит для оформления фразы в единое целое и так организует устную речь, чтобы её легче было воспринимать. В педагогической речи, как и в повседневном общении, интонация помогает:

- 1) вычленив отдельные речевые единицы в высказывании;
- 2) выделить наиболее важную для слушателя информацию;
- 3) передавать содержание с приемлемой для слушающего скоростью;
- 4) выразить отношение говорящего к предмету речи, а также своё собственное физиологическое состояние [205, с. 196].

Интонация как комплексное языковое явление включает в себя мелодику, логическое ударение, громкость, темп речи и паузу.

Мелодика характеризуется изменением высоты тона голоса в процессе произнесения речи. Выделяются несколько основных типов мелодики: 1) мелодика завершенности (нисходящий тон) — понижение высоты голоса к концу высказывания; 2) вопросительная мелодика (восходящий тон) — повышение высоты тона; 3) мелодика незавершенности (ровный тон), подобна вопросительной, но отличается меньшим подъёмом высоты тона [206].

Логическое ударение (акцентное или смысловое) — это выделение с помощью интонационных средств того слова в высказывании, которое несёт наибольшую смысловую нагрузку, привлекая внимание слушателей. Интонационный центр высказывания располагается на слове, которое говорящий хочет акцентировать.

Громкость, или интенсивность высказывания, — акустическая характеристика, которая усиливается при произнесении наиболее важных смысловых частей предложения и уменьшается в конце фразы.

Темп речи — скорость произнесения речи, которая выполняет в высказывании смысловоразличительную функцию. В конце предложения темп, как правило, замедляется, как и при произнесении более важной информации. Считается, что ускорение темпа речи передаёт положительные эмоциональные состояния адресанта, создаёт эффект выразительности, а его замедление привлекает внимание, облегчает понимание и запоминание содержания [207].

Пауза (перерыв в звучании) — средство смыслового синтагматического членения предложения. Место расположения паузы может кардинально изменить смысл высказывания. Например, известная фраза *«Казнить нельзя помиловать»* изменяет своё значение на противоположное в зависимости от места паузы [208].

Основы профессионального владения речевым аппаратом

Учителям необходимо тренировать природный голос, развивая его выносливость и готовность к большим нагрузкам. Регулярное выполнение специальных упражнений усиливает и расширяет голосовые характеристики, необходимые профессиональному оратору.

Подробное описание теоретических сведений, касающихся правильного фонационного дыхания и голосообразования, широко представлено в пособиях по риторике и культуре речи [209]. Перечислим некоторые положения, касающиеся основных правил звукоизвлечения.

Как известно, в процессе образования звука выдыхаемый воздух попадает из лёгких в бронхи, затем в трахею и гортань (верхняя часть трахеи), где находятся голосовые связки, которые под давлением воздушной струи начинают вибрировать и порождают звук. Его усиление, обогащение дополнительными тонами и обертонами обеспечивают резонаторы (надгортанные полости). Активные и пассивные речевые органы (язык, губы, нижняя челюсть, мягкое нёбо, зубы, альвеолы, твёрдое нёбо) завершают процесс звукообразования.

Для оратора имеет важнейшее значение владение правильным фонационным дыханием. Его основные характеристики — активность и организованный выдох (струя выдыхаемого воздуха концентрируется, «фокусируется» в одной точке). Речевое дыхание предполагает равномерное распределение выдыхаемого воздуха (на равные отрезки), а также быстрый, энергичный и незаметный добор воздуха в процессе речи [210].

В силу специфики профессиональной деятельности голосовой аппарат учителя подвергается повышенной нагрузке, и неумелое пользование им может стать причиной функциональных и органических заболеваний. Основные качества голоса, которые необходимо вырабатывать любому оратору: достаточная сила звука, посыл голоса (способность достигать каждого слушателя), подвижность, гибкость голоса (умение варьировать звуковысотный

диапазон и демонстрировать разнообразие интонационных оттенков), полётность звука (способность выделяться среди других звуков), выносливость (малая утомляемость голоса, сохранение основных свойств звучания при длительной голосовой нагрузке) [211].

Усиление звука голоса активизируется правильным дыханием и умелым использованием резонаторов: а) верхняя система резонаторов — полости глотки, рта, носа (надгортанные полости); б) нижняя система резонаторов — грудная полость. Нижние резонаторы обогащают грудной регистр голоса дополнительными тонами (обертонами), придают голосу характерную тембральную окраску, силу и выразительность звучания. Головной (или верхний) регистр усиливает звуки высокого тона, обеспечивает звонкость, полётность, звучность, слышимость голоса. Речевой голос образуется в смешанном регистре (миксте), он является оптимальным для произнесения речи. При низких тонах, когда грудная резонанция наиболее сильная, оратору нужно стремиться максимально использовать систему верхних резонаторов, и, наоборот, при высоких тонах активизировать нижний резонатор. Это обеспечивает оптимальное звучание голоса во всём диапазоне [212].

Развить правильное фонационное дыхание возможно с помощью специальных тренировочных упражнений, учитывающих особенности речевого дыхания. Работа над голосообразованием направлена на создание оптимальных условий для свободного звучания: выработка диафрагменно-реберного дыхания, снятие мышечного зажима (напряжения) в области гортани и плечевого пояса, развитие умений фокусирования звука в одной точке (на кончиках губ), увеличение посыла звука и динамического диапазона голоса [213].

Кинетические средства выразительности

К кинетическим (от греч. *kinetikos* — движение) средствам относятся мимика, жестикуляция, пантомимика. Они действуют на зрительный канал восприятия и оказывают значительное влияние на впечатление от звучащей речи, усиливают смысл словесного высказывания.

В педагогическом общении кинесика анализирует все типы движений учителя, выполняющих экспрессивно-регулятивную функцию. В прецедентной литературе понятие «жесты» рассматривается довольно широко: к нему относится вся моторика, свойственная лицу (мимика), рукам (жестикуляция) и телу (пантомимика) [214].

Мимические средства общения — наглядный индикатор эмоционального состояния оратора, его отношения к аудитории и к содержанию речи. Доброжелательная улыбка, визуальный контакт (внимательный, заинтересованный взгляд) — эффективные средства установления психологического контакта

наставника с ребёнком. Мимика педагога способна красноречиво передать оценку поступков и действий учеников: продемонстрировать одобрение, расположение, недоумение, иронию и т. п.

Рука учителя — источник экспрессии, обладающий исключительной силой. Развиваясь и совершенствуясь в процессе эволюции вместе с психикой, рука человека получила способность выражать разнообразные душевные переживания [215]. Движения рук педагога, сопровождающие учебно-научную речь, выполняют разнообразные функции: «помогают снять скованность и напряжённость; создают дополнительный визуальный ряд; направляют внимание слушателей; структурируют подачу информации; поддерживают ритмику речи; побуждают слушателей к действиям; выражают сопутствующие эмоции; усиливают отдельные высказывания» [216].

В типологии жестов выделяются:

– *выразительные*, подчёркивают кульминационные места речи, отражают умиротворение, поощрение, похвалу, радость и т. д.;

– *описательные*, показывают характер движений (быстрое, медленное и т. п.), объём, размер;

– *указывающие*, демонстрируют направление предмета речи;

– *подражательные*, изображают наглядно предмет речи [217].

Считается, что среди педагогических жестов наиболее распространены определённые виды [218] (табл. 8).

Т а б л и ц а 8 — Типология педагогических жестов

Виды педагогических жестов	Коммуникативное содержание
Коммуникативные	Привлекают внимание и заменяют элементы языка: приветствие и прощание, приглашение, запрет; утверждение, отрицание, вопрос и т. п.
Описательно-изобразительные	Сопровождают речь и теряют смысл вне словесного контекста
Модальные	Выражают эмоции: неуверенность, раздумье, сосредоточенность, разочарование, радость, восторг, удивление, неудовольствие, недоверие и т. д.

Выражением невербальной экспрессии являются позы учителя. Их связывают с осанкой, ее стройностью или сутулостью, кинетическими привычками определённым образом стоять, садиться, ходить, перемещаться по классу. Телесная расслабленность, неконтролируемые небрежные позы (круглая спина, выпяченный живот, привычка широко расставлять ноги, суетливость или топтание на месте) осмысливаются детьми критически, раздражают и отвлекают аудиторию. Недооценка значения этой составляющей кинетической экспрессии чревата возникновением труднопреодолимых психологических барьеров в педагогическом общении [219].

Негативно воспринимаются позы учителя с поникшей головой, опущенными плечами, судорожно сжимающего или перебирающего какие-либо предметы (ручку, бумаги, книгу и т. п.); поза «замёрзшего» — сложенные на груди руки и голова, втянутая в плечи; поза «Наполеона» — скрещенные руки, слишком высоко поднятая голова. Такие пантомимические проявления расшифровываются как закрытость для общения, неуверенность или надменность, демонстрация превосходства [220].

Педагог должен осознавать значение проявлений невербальной экспрессии в учебном взаимодействии, поскольку «лексическая небрежность, неконтролируемые интонации и мимика, жестикационная беспорядочность, некрасивые телодвижения, хаотичное передвижение по классу или “прикованность” к учительскому столу» создают негативный коммуникативный имидж учителя [221].

Пространственная организация речевого общения (проксемика)

Проксемика (от лат. *proximus* ближайший) — это одна из отраслей психологического знания, которая исследует закономерности и определяет оптимальные физического расположения участников общения по отношению друг к другу.

Существуют определённые проксемические закономерности (табл. 9) [222].

Т а б л и ц а 9 — Особенности пространственной организации общения

Вид дистанции	Расстояние между партнёрами	Сфера реализации
Интимная	15—45 см	Неформальное общение, близкие дружеские отношения
Личная	45—75 см	
Социальная	75—100 см	Деловое общение, в том числе педагогическое
Публичная	3,5—7,5 м	Общение между малознакомыми людьми

В педагогическом общении укорачивание или удлинение межличностного пространства можно рассмотреть как средство повышения продуктивности учебной коммуникации. Слишком большое расстояние между преподавателем и аудиторией может снизить воздействующую силу его слова. Однако не всегда сокращение этого пространства и приближение к ребёнку, тактильный контакт (поглаживание по голове, похлопывание по плечу и т. п.) являются оптимальной формой общения и способствует эмоционально-психологическому сближению. Например, подростки имеют обострённое чувство пространственной автономии. Весьма избирательны к такого рода проявлениям невербальной экспрессии со стороны учителя и трудные дети [223].

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

1 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ОСОБЫЙ ВИД ДИСКУРСА

Тема 2 Психолингвистические и жанрово-стилистические основы педагогического общения

Вопросы для изучения

1. Психолингвистические основы осуществления учебной коммуникации. Структура речевого акта в ситуации педагогического общения.
2. Стилистические особенности педагогического дискурса. Основные разновидности (подстили) научного стиля.
3. Вопросы жанровой классификации речей в педагогическом общении.
4. Учебные жанры информационного и фатического характера. Жанры профессионального общения. Дидактические жанры.

Рекомендуемая литература: [2], [3] [9], [10], [19], [21] [23], [28], [29]¹.

Задания

1. Ознакомьтесь со словарными статьями из словаря-справочника «Педагогическое речеведение» [224], определяющими термины «речевая деятельность», «речевая ситуация», «речевое общение», «речевое событие», «речевой акт» («речевое действие», «речевой поступок»), «речевой шаг». Составьте на их основе тезисы.

2. Подготовьте монологическое высказывание на тему «Психолингвистические основы педагогической деятельности» в рамках научно-популярного и учебно-научного подстилей (по вариантам).

Оцените содержательную полноту и стилистическое соответствие монологических ответов студентов группы.

3. Внимательно прочитайте тексты, укажите их стилистическую принадлежность. Определите и назовите различия в изложении информации. Чем они обусловлены?

Выразите мнение о том, какие качества, на ваш взгляд, наиболее важны для хорошей речи.

¹ Здесь и далее ссылки в разделе «Вопросы для изучения» обозначают источники из аннотированного списка литературы, рекомендуемой для изучения (см. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ).

а) «Коммуникативные качества речи — признаки хорошей, культурной речи, которые обеспечивают эффективность общения и гармоничное взаимодействие его участников.

Основы учения о качествах хорошей речи были заложены в античную эпоху. В появившихся в XVIII—XIX вв. руководствах по риторике для оценки эффективной речи используются такие понятия, как ясность, точность, логичность и др. В наше время теоретическое обоснование выдвижения коммуникативных качеств речи как критериев для оценки культурной речи наиболее последовательно представлено в книге Б. Н. Головина. <...> Коммуникативные качества определяются в соотношении с речевыми структурами (языком, мышлением, сознанием, действительностью, адресантом-адресатом, условиями общения). Коммуникативные качества правильности (нормативности), чистоты (отсутствия диалектизмов, жаргонизмов и т. п., что также относится к ведению нормативного аспекта) и богатства (использования в речи разнообразия языковых средств) получают определения на базе соотношения знаковой структуры речи с тем, что даёт говорящему или пишущему литературный язык. Соотношение “речь—сознание” помогает понять, что стоит за словами выразительность (способность речи осуществлять воздействие не только на ум, но и на эмоциональную область сознания, а также поддерживать внимание и интерес адресата), образность (способность речи формировать конкретно-чувственные представления о действительности), действенность и уместность (способность высказывания отвечать целям и задачам общения). Соотношение “речь—действительность”, наряду с соотношением “язык—мышление”, позволяет осмыслить коммуникативные качества точности и логичности. На базе соотношения “речь—человек, её адресат” получает разъяснение такое качество, как доступность (облегчение опознавания получателем выраженной информации) и уместность, а также действенность. Качество уместности речи определяется соотношением “речь—условия общения” (место, время, жанр и задачи коммуникативного процесса).

Число выделяемых исследователями коммуникативных качеств может варьироваться. Так, Б. С. Мучник применительно к письменной коммуникации рассматривает пять речевых качеств: ясность (недвусмысленность), точность (соответствие актуализированного автором значения высказывания передаваемому смыслу), краткость (умение передать мысль наименьшим количеством слов), полнота (противоположное избыточности речи развёрнутое выражение мысли), логичность (соответствие законам и правилам логики).

Дальнейшую разработку коммуникативные качества речи получили в связи с актуализацией лингвометодических, лингвокультурологических, лингвориторических исследований (Д. А. Введенская, Л. Г. Павлова, Н. Н. Ивакина и др.). Коммуникативные качества рассматриваются не только как критерии анализа речевых произведений, но и как направления совершенствования речевого мастерства» (по Л. Р. Дускаевой, О. В. Протопоновой) [225, с. 162—163].

б) «Как это ни парадоксально, дать определение хорошей речи не так просто. С одной стороны, представление о том, что такое хорошая речь, исторически изменчиво. В обществе происходят со временем явные сдвиги в представлениях об эталоне хорошей речи. В определённый период развития общества подобные сдвиги наблюдаются даже в сравнительно короткие периоды времени. С другой стороны, представление о хорошей речи, её эталоне обусловлено социально, а иногда и территориально. И, очевидно, нельзя подходить к оценке речи с одними и теми же критериями без учёта возраста и социальной (хотя бы профессиональной) принадлежности говорящего.

Совершенно очевидно, с третьей стороны, что не может быть одинакова речь письменная и устная, монологическая и диалогическая, речь в условиях публичного или массового и в условиях неофициального общения и т. д. Отсюда зависимость оценки речи от функционально-стилевой принадлежности, формы (устная/письменная) и условий её осуществления.

Итак, хорошая это речь или плохая, нельзя решать вне учёта её ситуации, поставленных говорящим (пишущим) коммуникативных задач, но это обязательно такая речь, в которой соблюдаются современные языковые нормы и этика общения и которая может способствовать достижению наибольшего эффекта.

Таким образом, хорошая речь — это, прежде всего, речь целесообразная. Целесообразность речи как критерий её хороших качеств касается не только формы выражения мысли, но и самого содержания сказанного или написанного, что связывает целесообразность речи с этикой общения.

Соблюдение современных языковых норм также входит в данное нами определение. Действительно, не может быть хорошей речь неправильная. Прежде всего это связано с тем, что неправильная (в любом отношении) речь затрудняет понимание. Это происходит и при использовании незнакомых иноязычных слов, тем более при их употреблении не с тем значением, которое зафиксировано в словарях (*неадекватный* в значении «*нестандартный*», *одиночный* в значении «*слишком хвалебный*» и т. д.).

С другой стороны, безусловно, критерием хорошей речи в любом случае остается её понятность адресату, поэтому недопустимы не только малоупотребительные в русской речи иностранные слова (например, *проксенитизм*, *сифофанты*, *абсентеизм*), использованные без пояснений, жаргонизмы, диалектизмы, но и специальные термины, хотя они и входят в литературный язык.

Можно ли считать, что в критерий хорошей речи входит обязательная запланированность использования каких-то языковых средств? Иными словами, является ли хорошая речь риторически организованной? Думается, что однозначного ответа на этот вопрос нет. Как правило, риторически организованная речь лучше, эффективнее по своему воздействию. Но в продуманной заранее речи могут быть и риторические просчёты.

С другой стороны, риторически организованная речь настолько противоречит условиям разговорного общения, что даже в случае её осуществления (сомнительна сама его возможность) вызвала бы неприятие такой речи из-за её нарочитости. Разговорная речь, как правило, заранее не продумывается, поэтому намеренность в ней употребления какого-то языкового средства, особого приёма, в том числе и языковой игры, весьма относительна.

Меткость разговорного слова не может служить обязательным критерием оценки речи как хорошей, поскольку это характеризует не столько речь человека, сколько его психологические качества: способность к быстрой реакции (за словом в карман не полезет), наличие чувства юмора. Без этих качеств человек самой высокой речевой культуры может затрудняться в выборе слова, вспоминать не самое меткое и удачное, обращаться за помощью к собеседнику, искать нужные пояснения и т. д. Конечно, такая речь не вызовет восхищения, но будет блестящей, но именно в условиях спонтанного непринужденного общения останется тем не менее хорошей.

Хорошая речь — речь не стереотипная, повторяющая набившие оскомину штампы, затасканные выражения, а творческая, выражающая интенции её автора и вызывающая адекватное понимание у адресата. Именно адекватность понимания делает речь эффективной, и поэтому далеко не всякую несомненно творческую, оригинальную речь можно назвать хорошей.

Однако не может быть названа хорошей и речь Элочки-людоедки, не способной выразить ни сложные мысли, ни многие понятия. Очевидно, что хорошая речь нуждается в большом словарном запасе, необходимом для выражения любого понятия, любой мысли и любого чувства. Только при этом не надо забывать, что наличие большого словарного запаса и даже умение свободно им пользоваться (что не всегда сопутствует пассивному лексикону) — необходимое, но еще не достаточное условие хорошей речи: надо еще помнить о возможностях адресата понимать сказанное.

Само наличие большого запаса слов находится в прямой связи с типом речевой культуры, который в свою очередь тесно связан с типом общей культуры» (По О. Б. Сиротининой) [226, с. 16—29].

4. Определите жанровую принадлежность образцов педагогической речи, представленных в приложении А.

5. Выполните устный риторический анализ речи учителя по плану (используйте образцы педагогической речи из приложения А):

- а) общая стилистическая характеристика высказывания;
- б) жанровая принадлежность (объяснительный монолог, объяснительная речь учителя с элементами диалога, объяснительная речь сравнительного характера, обобщающая речь учителя и др.);
- в) характеристика содержания: объяснение нового материала, повторение изученного, проверка знаний и умений учащихся, выявление глубины понимания уже изученного, актуализация знаний и способов деятельности, закрепление нового материала, инструктаж по выполнению заданий и упражнений; подведение итогов урока и др.
- г) целевая установка учебного общения;
- д) оценка предполагаемого адресата, на какой уровень восприятия и понимания ориентировано высказывание;
- е) композиция, построение речевого произведения;
- ж) характеристика средств выразительности, использованных в речи учителя;
- и) соблюдение норм культуры речи в педагогическом общении;
- к) оценка особенностей авторского стиля речи (по Н. А. Ипполитовой, М. Р. Львову).

6. Напишите рецензию на выбранный текст из приложения А в соответствии с «Планом риторического анализа речи учителя» (см. задание 5).

7. Составьте подборку текстов научного стиля основных его разновидностей (подстилей), представляющих особенности организации учебной коммуникации.

Конкретизируйте тему и идею каждого текста. Устно проиллюстрируйте особенности использования языковых средств в зависимости от речевых интенций автора.

2 ВЕРБАЛЬНАЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Тема 3 Выразительность педагогической речи и её виды

Вопросы для изучения

1. Выразительность как одно из коммуникативных качеств речи. Экспрессивность, эмоциональность, изобразительность и образность — основные «границы» выразительности.
2. Сущность понятия «выразительность педагогической речи». Виды выразительности в речи учителя: вербальная и невербальная, информационная и эмоциональная.
3. Вербальные средства выразительности, лингвистические основы их классификации.
4. Риторический подход к классификации вербальных средств выразительности.
5. Педагогические основания классификации вербальных средств выразительности.

Рекомендуемая литература: [1], [3], [10], [14], [20], [21] [23], [25], [26].

Задания

1. Прочитайте отрывок из учебника А. П. Панфиловой «Тренинг педагогического общения». Подумайте, каким образом средства выразительности речи содействуют реализации психотехнических приёмов в учебной коммуникации.

«В коммуникации для достижения ожидаемых результатов используются разнообразные психотехнические приёмы, выстраивающие определенный разговорный стиль словесного действия, среди которых такие:

воображаемая диалогизация, когда синтаксический строй словесного действия имитирует потенциальный диалог, предполагаемую обстановку диалога, что вводит в заблуждение собеседника;

вопросно-ответный ход, когда субъект общения сам задаёт себе вопрос и сам же на него отвечает, привлекая и поддерживая внимание собеседника и вместе с тем проводя свою “подспудную линию”;

эмоциональные восклицания, позволяющие усилить внимание к предмету взаимодействия, стимулирующие вовлеченность собеседника в коммуникацию;

эвфемизмы — более мягкие эквиваленты резких слов, позволяющие поддерживать доброжелательную атмосферу контакта, снижающие негативное проявление чувств как реакцию на “красные флажки” слов, обычно вызывающих отрицательные эмоции и экспрессивные вспышки (например, вместо “вы должны использовать” — “хотелось бы”, вместо “нужно” — “желательно”, вместо “старик” — “человек достойного возраста” и пр.);

инверсия, т. е. осмысленное нарушение порядка слов, обращение смысла, переданного собеседником, с отрицательного на положительный и с положительного на отрицательный в зависимости от намерений собеседника, использующего данный приём;

“аффинити” — создание такого эмоционального фона общения (симпатии, влечения собеседников), который способствует конструктивности и взаимопониманию через психологическое присоединение, отзеркаливание, демонстрацию необходимых в конкретной ситуации эмоциональных реакций, поиск согласия и нахождение идентичных интересов и потребностей» (по А. П. Панфиловой) [227].

2. Познакомьтесь с высказыванием А. А. Мурашова, прокомментируйте его. Оцените значимость создания «зримых образов» в ходе учебной коммуникации. Какие средства выразительности наиболее чётко реализуют возможности визуализации в педагогическом дискурсе? Подберите речевые примеры, уместные в учебно-научной речи.

«Хорошо преподнести — значит создать зримый образ. Визуализация, зрительное представление предмета, — главное для восприятия: описание тем и сильно, что слушатель чувствует себя словно в центре разворачивающейся перед ним картины.

Визуализация самым непосредственным образом связана с технологиями запоминания, основанными на том, что сохраняется в памяти наиболее яркое, контрастное (несовместимое по природе своей), имеющее личную ассоциированность, а значит, преимущественно воспринятое зрительными рецепторами» [228, с. 209].

3. Внимательно прочитайте фрагмент статьи В. Г. Костомарова «Языковой вкус эпохи». Какое средство выразительности лежит в основе её названия? Найдите в данном тексте тропы и стилистические фигуры. Охарактеризуйте роль стилистически окрашенной лексики в реализации авторского замысла.

«Вкус вообще — это способность к оценке, понимание правильного и красивого; это пристрастия и склонности, которые определяют культуру человека в мысли и труде, в поведении, в том числе речевом. Под вкусом можно понимать систему идейных, психологических, эстетических и иных установок человека или общественной группы в отношении языка и речи на этом языке. Эти установки определяют то или иное ценностное отношение человека к языку, способность интуитивно оценивать правильность, уместность, эстетичность речевого выражения. Вкус — сложный сплав социальных требований и оценок, а также индивидуальности носителя языка, его художественных задатков, воспитания, образованности.<...> Однако и эта индивидуальность формируется в ходе усвоения общественных знаний, норм, правил, традиций. Поэтому вкус всегда имеет конкретно-социальную и конкретно-историческую основу; поэтому же, проявляясь индивидуально, вкус отражает в своём развитии динамику общественного сознания и объединяет членов данного общества на данном этапе его истории.

Важнейшее условие вкуса — социальное по природе, осваиваемое каждым носителем языка так называемое чувство, или чутьё языка, являющееся результатом речевого и общесоциального опыта, усвоения знаний языка и знаний о языке, бессознательной по большей части оценки его тенденций, пути прогресса.<...> Само же чутьё языка есть своеобразная система бессознательных оценок, отображающая системность языка в речи и общественные языковые идеалы.

Чутьё языка образует основу для глобальной оценки, принятия или непринятия определённых тенденций развития, определённых пластов лексики, для оценки уместности тех или иных стилистических и вообще функционально-стилевых разновидностей при сложившихся

условиях и для данных целей. В этом смысле оно очень зависимо от системных и нормативных особенностей языка, от его «духа» и «своеволий», его происхождения, истории и идеалов прогресса, приемлемых и желательных источников обогащения, самобытности его строя и состава» [229, с. 21—32].

4. Прочитайте отрывок из выступления В. В. Виноградова «О культуре русской речи» (приложение Б). Оцените степень актуальности высказываний учёного.

Заполните таблицу, используя данный текст:

Средства выразительности		
Тропы	Собственно лексические средства выразительности	Синтаксические средства выразительности

5. Просмотрите видеофрагменты 1, 2. Определите жанровую принадлежность речей педагогов. Какой вид выразительности (вербальная/невербальная; эмоциональная/информационная) преобладает в каждом из видеофрагментов? Какие из «граней» выразительности — экспрессивность, образность, изобразительность — проявляются наиболее ярко в речи учителей? Обоснуйте своё мнение.

Тема 4 **Вербальные средства выразительности и их коммуникативная реализация в учебном общении**

Вопросы для изучения

1. Лексические средства выразительности педагогической речи. Тропы.
2. Выразительные возможности лексики: функционально-стилистическая и эмоционально-экспрессивная лексика, фразеологические средства, синонимы.
3. Синтаксические средства выразительности педагогической речи. Стилистические (риторические) фигуры.

Рекомендуемая литература: [1], [3] [10], [14], [20—22], [25], [26].

Задания

1. В книге Л. И. Богдановой «Стилистика русского языка и культура речи» [230] указаны следующие разновидности метафорических значений, которые развиваются на основе сходства обозначаемых предметов, явлений, признаков, действий:

– сходство формы, внешнего вида, производимого впечатления: *круг* — *спасательный круг, кольцо колбасы, лента дороги, головка сыра, пузатый чайник, сладкий сон*;

– сходство расположения: *голова (хвост) кометы, поезда, газетный подвал, крыло здания*;

– сходство цвета: *коралловые губы, шоколадный загар, медь волос, бледное небо, золотая листва*;

– сходство количества, размера: *поток слёз, гора вещей, море цветов, лес рук, туча комаров* (много); *на грош любви, горстка храбрецов* (мало); *каланча* (о высоком человеке);

– характер звучания: *дождь барабанит, визг пилы, вой ветра, скрипучий голос, шёпот листьев, мачты стонут*;

– степень ценности: *золотые слова, цвет общества, жемчужина поэзии, ноль, пустое место* (о человеке) и др.

Как особую разновидность метафоры выделяют функциональный перенос: *козырёк подъезда, дворники* (в машине), а также *цепи рабства, брачные око-вы, паутина лжи, погасить ссору, ключ проблемы* и т. п. [231].

Подберите на каждую из позиций собственные метафоры (не менее трёх примеров), уместные для употребления в учебно-научной речи.

2. Назовите доминанту синонимического ряда. Укажите, какие из слов имеют функционально-стилистическую или экспрессивную окраску. В случае затруднений используйте словарь синоним, например «Новый объяснительный словарь синонимов русского языка» [232].

Составьте со словами из нескольких синонимических рядов предложения.

Смекалистый, сообразительный, понятливый, догадливый, находчивый; поголовный, повальный, тотальный, всеобщий, сплошной; самолюбие, достоинство, гордость; заблаговременно, наперёд, загодя, предварительно, заранее; склочный, скандальный, конфликтный, вздорный; безмолвие, молчание, тишина; безрезультатный, безуспешный, тщетный, бесплодный, напрасный, бесполезный: некультурный, невежливый, неотёсанный; неясный, непостижимый, недоступный, заумный, невразумительный, непонятный, тёмный; разборчивый, отчётливый, чёткий, ясный, явственный, внятный; прогнозировать, прорицать, пророчествовать, пророчить, предрекать, предсказывать; пересилить, побороть, преодолеть, превозмочь, справиться, обуздать; причина, основание, резон; ликовать, радоваться, торжествовать; рассудительный, здравомыслящий, трезвый, благоразумный, разумный; разъяриться, разозлиться, злиться, беситься, взорваться, сердиться, возмущаться, негодовать; глубокий, неглупый, смышлёный, мудрый, умный, пронизательный, прозорливый; чуткий, отзывчивый, участливый, заботливый, внимательный.

3. Составьте синонимические ряды на основе доминанты.

Адресат, адресант, общение, намерение, говорить, написать, радоваться, сердиться, сообщать, быстрый, известный, ясный, чуткий.

4. Используя «Фразеологический словарь русского языка» А. Н. Булыки [233], подберите фразеологические обороты (не менее десяти), характеризующие положительные и отрицательные качества человека, употребите их в контексте.

5. Соотнесите лексическое значение фразеологизма и его эквиваленты в русском и белорусском языках. При необходимости используйте «Русско-белорусский фразеологический словарь» И. А. Киселёва [234].

Представьте результаты в виде таблицы.

Эквиваленты		Лексическое значение
Русский язык	Белорусский язык	

Не идёт на ум
Дзеля вока

Возникать, появляться в сознании кого-либо, представляться, вспоминаться.

Раскрываць душу
Прыйсці ў галаву
Узяць за сэрца
Розуму не дабярэ
Ума не прыложу
Братъ за душу
Изливать душу
Кідацца ў вочы
Взбрести на ум
І ў галаву не ідзе
Лезць в глаза
Для отвода глаз

Не могу додуматься, понять, сообразить что-либо.

Резко выделяться, быть очень заметным.

Кому-либо не до того, чтобы заниматься чем-либо, думать о чем-либо, что-либо мешает этому, не даёт возможности.

С целью отвлечь внимание от чего-либо, ввести в заблуждение.

Глубоко трогать, вызывать сильное волнение, радость, умиление и т. п.

Чистосердечно рассказывать кому-либо о своих чувствах, переживаниях.

6. Переведите тексты на русский язык. Обратите внимание на особенности перевода средств выразительности.

а) «Сталым пісьменнікам Янка Брыль адзначаў, што ў яго былі тры непаўторныя па сіле і чысціні перажыванні, звязаныя з маленствам і юнацтвам: адчуванне хараства навакольнага свету, любоў да кнігі і сяброўства з равеснікамі і братам.

Рана прыхвоціўся Янка да чытання. З Адэсы ў вялізным сямейным кашы Брылі прывезлі шмат кніг. Усе любілі кнігу — і бацька, і старэйшыя браты, але найбольш — маці. Хоць сама была непісьменная, але менавіта яна навучыла малодшанькага чытаць. Маці любіла слухаць цікавыя творы розных пісьменнікаў. Найбольш ёй чытаў Янка. І калі здаралася так, што яна была ў хаце, а сын чытаў сам сабе, то нават крыўдала.

Любоў да кнігі, да чытання Янка Брыль пранёс праз усё жыццё. “Люблю чытаць, — расказвае ён. Чытанне — гэта свята і праца”. Удумаемса ў гэтае выказанне пісьменніка. Ці ж не свята, калі ты застаешся адзін на адзін з добрым і разумным суразмоўнікам? Ён вядзе цябе ў новы свет, знаёміць з рознымі людзьмі, адкрывае табе хараство родных краявідаў ці, наадварот, вядзе ў далёкія краіны. У цябе раптам з’яўляецца столькі знаёмых! Ты становішся сведкам іх жыцця, радуешся разам з імі іх поспехам, смуткуеш, калі ў іх здарылася бяда. Многае ў іх учынках ты ўхваляеш, а нешта і не прымаеш. Тут ты, напэўна, у поўнай згодзе з пісьменнікам, бо нічога не адбываецца само па сабе, без намаганняў. Любая праца патрабуе засяроджанасці,

напружання сіл. Чытанне таксама. Чытанне спрыяла таму, што Янка Брыль сам узяўся за перо. У яго рана абудзіўся пісьменніцкі талент» [235, с. 8—9].

б) «Уладзімір Караткевіч належыць да таго пакалення беларускіх пісьменнікаў, чыё дзяцінства апаліла вайна. Яна застала хлопчыка ў Маскве, куды ён прыехаў да сястры, якая там вучылася. Разам з іншымі маскоўскімі дзецьмі быў эвакуіраваны на Разаншчыну, а калі лінія фронту наблізілася і да яе, то іх дзіцячы дом перавезлі на Урал. Уладзімір Караткевіч хваляваўся за лёс бацькоў, шукаў іх. Разам з тым зрабіў некалькі спроб уцячы на фронт. Яны заканчваліся тым, што ўцекача вярталі зноў у інтэрнат.

Нарэшце У. Караткевічу пашчасціла. Ён выпадкова даведаўся, што бацькі ў Арэнбургу, і рушыў туды. Тут і закончыў шэсць класаў. Неўзабаве Валодзя разам з маці пераязджае ў Кіеў, дзе жыла яго цётка. Перад вачамі падлетка паўстаў разбураны горад, яго ваколіцы былі напоўнены зброяй, якую пакінулі вайскоўцы. Валодзя хутка пасябраваў са сваімі аднагодкамі. Толькі цуд уратаваў яго для беларускай культуры: не ўсе яго сябры ацалелі. Кіеўскія ўражанні апісаны пісьменнікам у аповесці “Лісце каштанаў”. У той час Караткевіч зацікавіўся гісторыяй. Гэтаму спрыялі сама атмасфера старажытнага горада, яго вуліцы, выдатныя помнікі старажытнасці. І хоць недзе ішла вайна, вучоныя-гісторыкі пачалі раскопкі. Нярэдка побач з імі можна было ўбачыць і Валодзю Караткевіча.

Пасля вызвалення Беларусі ўсе члены сям’і Караткевічаў накіраваліся на радзіму ў Оршу. У Оршы У. Караткевіч трапіў у цікавае вучнёўскае асяроддзе. Школьнікі любілі літаратуру, многія, у тым ліку і ён, пісалі вершы, якія змяшчалі ў рукапісным часопісе “Званочак”. Хутка сярод вучняў Караткевіч стаў лідарам. Яго паважалі за глыбокія веды па літаратуры і гісторыі, за справядлівасць і годнасць, за здольнасць абараніць слабага і пакрыўджанага» [236, с. 109].

7. Прочитайте некоторые выдержки из «Этимологического словаря» [237]. К какому способу раскрытия понятий относятся данные примеры?

Выразите своё мнение относительно места юмора и иронии в педагогическом дискурсе.

Какие ещё средства выразительности могут создавать юмористический либо комический эффект?

Антипод (грам.) — над, ареальный (лингв.) — нереальный, аритмия (литературовед.) — верлибр, арифметика (литературовед.) — белый стих, баллада (школьн.) — ведомость с отметками, безобразие (литературовед.) — лирическое произведение без выраженного героя, датский — приуроченный к торжественной дате, дедукция — старческое ворчание, утрировать — умножать на три.

8. Ознакомьтесь с отрывком лекции известного русского историка В. О. Ключевского (приложение Б). Выделите речевые интенции автора. Определите и охарактеризуйте особенности употребления средств выразительности в выступлении учёного. Чем они обусловлены?

9. Просмотрите видеофрагмент урока русского языка «Изобразительно-выразительные возможности фразеологии», 10 класс (видеофрагмент 3).

Постарайтесь выписать и оценить средства выразительности, использованные учителем. Какую роль, на ваш взгляд, они выполняют в реализации дидактических целей урока?

10. Назовите стилистически окрашенные языковые средства, которые позволяют создавать выразительность учебно-научной речи в видеофрагменте урока истории «Социально-экономическое и политическое развитие Франции во второй половине XX века», 11 класс (видеофрагмент 4). Проанализируйте лексические особенности речи педагога.

Тема 5 Использование средств выразительности в устных учебных жанрах: функционально-дидактический аспект

Вопросы для изучения

1. Особенности употребления средств выразительности в научном стиле. Выразительность учебно-научной речи.
2. Коммуникативная реализация средств выразительности в учебных жанрах педагогического дискурса. Использование тропов и стилистических фигур в информационных монологических жанрах (объяснительный монолог, объяснительная речь сравнительного характера, речь-инструктаж, обобщающая речь учителя).
3. Средства выразительности в диалогической речи учителя. Выразительность педагогической речи в учебных жанрах фатического характера.
4. Дидактические функции средств выразительности в педагогическом дискурсе.
5. Речевые ошибки и недочёты в употреблении тропов и синтаксических фигур.

Рекомендуемая литература: [1], [10], [11], [14], [15], [20—22], [27].

Задания

1. Прокомментируйте высказывание Т. А. Ладыженской относительно возможности проявления выразительности и образности в научном стиле. Справедливо ли сказанное автором в отношении всех подстилей научной речи?

«Для разграничения художественного и научного стилей существенны следующие противопоставления: 1) конкретность — абстрактность, 2) образность — отсутствие образности; 3) субъективность — объективность; 4) эмоциональность — отсутствие эмоциональности.

Противопоставления эти, как и любая теория, несколько огрубляют истинное положение дел. Так, например, научному стилю не противопоставлена образность — учёные нередко прибегают к сравнениям; стремясь изложить какую-нибудь мысль особенно ярко. В научных текстах мы встречаем немало речевых элементов, выражающих субъективное отношение автора к предмету речи. Однако это не делает образность и субъективность чертами, существенными для данного стиля. Образность и субъективность возможны в научных текстах не вследствие природы этого стиля, а вопреки ей» [238].

2. Прочитайте часть вступительной статьи Н. Д. Арутюновой к сборнику «Теория метафоры» (см. приложение Б). Расскажите, какие исторические трансформации наблюдаются в отношении роли и возможностей использования метафоры в научном дискурсе. Почему имеет место как положительное, так и отрицательное отношение к метафоризации научной речи?

3. Найдите использованные в речи учителей вербальные средства выразительности. Укажите их функции и дайте оценку обоснованности применения. Для выполнения этого задания используйте тексты из приложения А.

4. Дополните представленные ниже фрагменты лексическими средствами выразительности.

Расскажите о роли лексической выразительности в объяснительной речи учителя, сопровождающей мультимедийную презентацию.

а) «А теперь, ребята, внимание на экран. Первое практическое задание: вы должны составить словосочетания по схемам и при этом указать главное и зависимое слово. Первая схема — “прилагательное + существительное”, вторая схема — “глагол + существительное” и третья схема — “глагол + наречие”. Составленные словосочетания вам необходимо записать в своих тетрадочках и обозначить главное и зависимое слово» (фрагмент урока русского языка «Словосочетание», 5-й класс).

б) «Вы замечательно справились с первым заданием. Переходим к заданию номер два. Внимание на экран. Задание “Подбери слово”. Перед вами два столбика, которые состоят из слов. В первом столбике — прилагательные, в другом — существительные. Читаю слова из первого столбика: отборный — отборочный, соседский — соседний, длинные — длительные, дождевая — дождливая, слова из следующего столбика: соревнование, семена, погода, ребёнок, дом, аплодисменты, волосы, камень. Вы должны составить словосочетания по смыслу и записать их. Пожалуйста, работаем в своих тетрадочках» (фрагмент урока русского языка «Словосочетание», 5-й класс).

5. Классифицируйте и исправьте речевые ошибки и недочёты.

1. Скорее всего законодательный акт введёт в силу не ранее следующего года. 2. Богатство речи — владение арсеналом языковых средств в соответствии с содержанием, темой и задачей высказывания. 3. Государство разделилось на ряд государств, некоторые из которых стали отставать в экономическом развитии. 4. На детей обрушивается поток информации из средств массовой информации и интернета. 5. Необходимо осваивать и взять за основу своей жизни изречение Цицерона: «Нет такого человека, который целый день бросая дротик не попадёт в цель». 6. Насилие и нецензурная брань впитывается в наших детей. 7. Кто хочет высказать отношение к происходящему? 8. С сильной скоростью пролетело время каникул. 9. Семья Никиты создаёт позитивное впечатление. 10. Вспыльчивая связь объединила их навсегда. 11. Печаль и грусть наполняли сердце этим ранним утром. 12. Автор спокойно любуется окружающей природой, но вот под этим верхним слоем виднеется и опасное лицо природы. 13. Вольному и свободному человеку дышится легко. 14. У тебя откликается что-то на рассказы о войне? 15. Это не просто какие-то простенькие истории. 16. Построение собственного авторского речевого сообщения требует определённой сноровки.

6. Прочитайте текст объяснительной речи учителя. Как вы оцениваете уровень выразительности педагогической речи? Исправьте речевые ошибки и недочёты в учебном высказывании.

Подумайте, в какой ситуации педагогического общения уместно данное выступление. Предложите свой вариант выступления на данную тему, используйте средства речевой выразительности.

Риторика — это, ребята, искусство оратора, политика, адвоката, врача, философа. В древности риторику изучали все. Демосфен, например, чтобы избавиться от привычки подрагивать плечом во время произнесения речи, становился под остриё меча. Также он шёл на берег моря, набирал в рот камешки и пытался перекричать рёв вот этот стихии, чтобы тоже, значит, научиться говорить красиво. Ломоносов, вообще, считал риторику основой всех наук, потому что вдохновенные речи должны были вести человека к определённым целям, вдохновлять на определённые поступки. Значит, скажите, в каких ситуациях надо произносить воодушевляющую речь? Какие ситуации у нас в жизни бывают, когда необходимо человека поддержать, вселить в него надежду? Ну, перед экзаменами, нужна вам поддержка? Когда человек волнуется? Давайте может ещё, какую ситуацию вы. Чтобы человек поверил в себя (*фрагмент урока русского языка «Виды монологической речи. Воодушевляющая речь», 11 класс*).

7. Просмотрите видеофрагмент урока русского языка урока русского языка «Язык и речь. Речевая норма», 5 класс (видеофрагмент 5). Укажите жанровую принадлежность высказывания и основные речевые интенции педагога, обусловленные коммуникативной целесообразностью в данной учебной ситуации.

Назовите использованные в отрывке средства выразительности. Дайте оценку коммуникативной деятельности учителя. Определите дидактические функции средств выразительности.

8. Прочитайте сообщение учителя к факультативному занятию «Доклад как вид устного высказывания», определите основную мысль и жанровую принадлежность текста. Каковы особенности использования средств выразительности в данном речевом образце? Аргументируйте свой ответ.

Кратко сформулируйте несколько собственных советов для учащихся по данной теме, старайтесь использовать средства выразительности.

«Доклад, как и уже известное вам сообщение, — это один из видов монологической устной речи. Целью ученического доклада, как и целью сообщения, является передача слушателям определённой информации так, чтобы они её усвоили. В отличие от сообщения при подготовке к докладу используется не один, а несколько источников — статей, брошюр, книг — или несколько глав, разделов одной книги, из которых извлекается нужный материал. Качество доклада, как и сообщения, определяется, в частности, и тем, как слушатели усвоили его содержание, как они слушали выступающего. Поэтому к докладу надо тщательно, серьёзно готовиться.

При подготовке доклада следует соблюдать такую последовательность: 1) определить, основные мысли, положения, их порядок, то есть наметить план доклада, 2) кратко записать содержание каждой мысли, то есть сформулировать тезисы; 3) подобрать к каждому тезису доказательства — факты, цифры, цитаты и прочее; 4) сделать выводы, обобщения.

Интересные и полезные советы давал один из известнейших русских учёных-юристов А. Ф. Кони в своей работе “Советы лекторам”: “Чтобы доклад имел успех, надо: 1) завоевать внимание слушателей и 2) удержать внимание до конца речи. Привлечь (завоевать) внимание слушателей — первый ответственный момент в речи лектора, самое трудное дело. Внимание всех вообще возбуждается простым интересным (интересующим) и близким к тому, что, наверно, переживал или испытал каждый. Значит, первые слова лектора должны быть чрезвычайно просты, доступны, понятны и интересны (должны зацепить внимание). Этих вступлений может быть очень много: что-нибудь из жизни, что-нибудь неожиданное.

Чтобы найти такое начало, надо думать, взвесить всю речь, сообразить, какое из указанных выше начал может подходить. Эта работа целиком творческая.

Вторая задача лектора — удержать внимание аудитории. Раз внимание возбуждено вступлением, надо хранить его, иначе перестанут слушать, начнётся движение и, наконец, появится та “смесь” тягостных признаков равнодушия к словам лектора, которая убивает всякое желание продолжать речь.

Удерживать и даже увеличить внимание можно:

- 1) краткостью,
- 2) быстрым движением речи,
- 3) краткими освежающими отступлениями.

Краткость речи состоит не только в краткости времени, в течение которого она произносится. Лекция может идти целый час и всё-таки быть краткой; она же при 10 минутах может казаться длинной, утомительной.

Краткость — отсутствие всего лишнего, не относящегося к содержанию, что нарушает второе требование — быстрое движение речи вперёд. Речь должна быть экономной, упругой. Нельзя рассуждать так: ничего, я оставлю это слово, это предложение, этот образ, хотя они и не особенно-то важны. Все неважное — выбрасывать, тогда и получится краткость, о которой Чехов сказал: “Краткость — сестра таланта”. Нужно делать так, чтобы слов было относительно немного, а мыслей чувств, эмоций — много”.

Существенное значение для восприятия слушателями излагаемого в докладе, а следовательно, и для успеха вашего доклада, имеет умение слышать свой голос и контролировать его громкость» [239, с. 30—32].

9. Проанализируйте вступительное слово учителя по теме «Тезисы и конспект». Укажите использованные средства выразительности. Какие из них преобладают в данном образце учебно-научной речи? Определите основные функции средств выразительности.

«Известно, что прочитанное гораздо лучше усваивается и понимается, если процесс чтения сопровождается конспектированием (составлением конспекта, то есть краткого, сжатого письменного изложения содержания читаемого) или тезированием (записью тезисов — основных положений книги, статьи). Беглое, поверхностное и невнимательное чтение не принесёт пользы, не обогатит ваших знаний.

Чтение — это серьёзный творческий труд. Известно, что даже крупнейшие учёные и прославленные ораторы детально разрабатывали план и тезисы своих публичных выступлений. Составление развёрнутого плана и тезисов освобождает от необходимости записывать своё выступление полностью, во всех деталях, чтобы затем, не отрывая глаз от написанного, читать текст. Продуманный план и тезисы обеспечивают живое общение с аудиторией, контакт со слушателями, а в этом — половина успеха оратора или лектора.

На занятии мы познакомимся с тезисами и конспектом, рассмотрим их отличие от плана, выполним некоторые практические упражнения» [240].

10. Подготовьте собственную объяснительную речь сравнительного характера на тему «Как правильно составить конспект и тезисы», используйте тропы и стилистические фигуры.

11. Просмотрите видеочасти 6—9. Охарактеризуйте особенности проявления вербальной выразительности педагогического дискурса в зависимости от жанровой принадлежности учебного высказывания.

Представьте результаты в виде таблицы.

Тема урока	Жанр	Использованные в видеочасти средства выразительности	Специфика проявления выразительности педагогической речи
Урок русской литературы «Рыцарь копейки» (Чичиков в поэме Н. В. Гоголя «Мёртвые души»)			
Урок русской литературы «Рассказы В. Шукшина»			
Урок русского языка «Возвратные глаголы»			
Урок всемирной истории «Развитие Великобритании в XIX — начале XX века»			

Тема 6 Основные критерии выразительности педагогической речи

Вопросы для изучения

1. Количественные, качественные и коммуникативно-дидактические критерии оценки вербальной выразительности педагогической речи.
2. Коммуникативная целесообразность в использовании вербальной выразительности на уроке. Лингвистические и экстралингвистические условия выразительности педагогической речи.
3. Этапы литературного развития школьников и особенности восприятия средств выразительности учебно-научной речи.

Рекомендуемая литература: [2], [4—7], [12—14].

Задания

1. Прокомментируйте отрывок из книги Е. В. Ключева «Речевая коммуникация». Оцените значимость данной информации для организации педагогического общения.

«В литературе, посвящённой проблемам речевого взаимодействия, адресату повезло гораздо больше, чем адресанту. Фигура адресата изучена, вне всякого сомнения, значительно лучше. К настоящему времени уже достигнуто единство во взгляде на адресата как на одного из центральных “компонентов” в структуре коммуникативного акта — и отнюдь не в силу того самоочевидного факта, что без него акт коммуникации, обмена информацией состояться не может, но в силу того, что в той же мере, в какой в структурировании речевой ситуации участвует производитель речи, участвует в её структурировании и адресат.

Точка зрения на адресата как на пассивного реагента, “потребителя” информации (ср. писатель пописывает — читатель почитывает), имплицитно присутствовавшая в лингвистике далёкого прошлого, сегодня благополучно изживается. Современная наука признаёт (во всяком случае, теоретически!), что адресат есть роль активная, требующая от исполнителя прежде всего действий, как речевых, так и неречевых, как в ходе коммуникативного акта, так и за его пределами» [241, с. 77].

2. Познакомьтесь с фрагментом из учебного пособия Л. Н. Розжиной «Развитие эмоционального мира личности» (см. приложение Б). Расскажите подробно об особенностях создания речевой выразительности в педагогическом общении.

3. Прочитайте отрывок из книги А. П. Панфиловой «Тренинг педагогического общения» (см. приложение Б). Охарактеризуйте специфику восприятия и понимания информации в зависимости от типа мышления учащихся. Какие средства выразительности предпочтительны в педагогическом дискурсе при обучении детей, имеющих визуальный, аудиальный и кинестетический типы мышления? Приведите примеры таких выразительных средств.

4. Просмотрите видеofрагмент 10 (учебный диалог на уроке русского языка «Зри в корень», 6-й класс). Охарактеризуйте особенности восприятия средств выразительности учащимися младшего школьного возраста. Чем вызвано ошибочное толкование значения афоризма учащимися?

5. Оцените соответствие использованных учителем в ходе учебного диалога средств выразительности возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся (videofрагмент 11 — урок русской литературы «Рассказы В. Шукшина», 8-й класс). Обоснуйте свой ответ.

6. Сравните содержание учебного материала по теме «Словосочетание», представленное в учебниках для 5-го и 8-го классов.

Составьте в группах тексты-объяснения, продумайте возможности употребления средств выразительности. Прослушайте монологические высказывания студентов группы, укажите, как в них отразился принцип учёта возрастных особенностей учащихся.

1. «Словосочетание состоит из главного и зависимого слов. Главное — это слово, от которого ставится вопрос к зависимому: *экрaн* (какой?) *голубой*, *смотрeть* (что?) *кинофильм*, *белый* (от чего?) *от снега*.

Словосочетание называет предметы, действия и их признаки более точно, конкретно, чем слово, ср.: *брат* и *родной брат*, *решать* и *решать задачу*, *бежать* и *бежать быстро*.

Слова в словосочетании связываются:

а) по смыслу и грамматически (с помощью окончания или предлога):

свет (какой?) *тёпл-ый*, *идёшь* (где?) *по лес-у*;

б) только по смыслу: *идёшь* (как?) *медленно*.

Примечание. Подлежащее и сказуемое не образуют словосочетания.

По своему строению и грамматическому значению словосочетания бывают разными.

Словосочетание *красный карандаш* построено из имени существительного и имени прилагательного («прил.+сущ.») и обозначает предмет и его признак.

Словосочетание *рисовать портрет* построено из глагола и имени существительного («глагол.+сущ.») и обозначает действие и предмет, который с ним связан» [242, с. 58—60].

2. «Словосочетание — единица синтаксиса. Словосочетание состоит из двух или нескольких самостоятельных слов, связанных друг с другом грамматически (подчинительной связью) и по смыслу. Словосочетания служат для более точного и конкретного называния предметов, действий и их признаков, например, *каменная лестница*, *увидеть озёра*, *летать бесшумно*, *очень тихий*.

Словосочетание состоит из главного и зависимого слова. Смысловая связь слов в словосочетании устанавливается по вопросам. Их ставят от главного слова к зависимому: *бро-сить* (куда?) *на землю*, *дрожать* (где?) *в воздухе*, *почернеть* (почему?) *от сырости*, *в возрасте* (каком?) *юном*, *засыпать* (чем?) *снегом*.

Грамматическая связь слов в словосочетаниях выражается с помощью окончания и предлога, например, *черт-ы* (какие?) *неповторим-ые*, *похож-ий* (на что?) *на лёд*.

По характеру главного слова словосочетания делятся на глагольные и именные. В глагольных словосочетаниях главное слово выражено глаголом, причастием, деепричастием: *выбрать* (что?) *профессию*, *потемневший* (почему?) *от зазара*, *улыбаясь* (как?) *смущённо*.

В **именных** словосочетаниях главное слово выражено именем существительным, именем прилагательным, именем числительным, местоимением: *кабинет (чей?) директора, белый (почему?) от снега, пятый (откуда?) слева, что-то (какое?) интересное.*

Примечание. Подлежащее и сказуемое не являются словосочетанием» [243, с. 48—49].

7. Ознакомьтесь с памяткой по написанию реферата. Составьте на её основе объяснительную речь, старайтесь использовать в качестве средств, структурирующих учебное высказывание, синтаксические фигуры.

Оцените ответы студентов группы.

Как работать над рефератом

1. Просмотрите нужное издание (издания). Определите общее содержание работы, её предварительный план.

2. Внимательно изучите литературный источник (источники), сделайте карандашные пометки или, если книга библиотечная, — закладки, выписки.

3. Последовательно раскройте все вопросы плана.

4. В пронумерованных подстрочных ссылках или сносках внутри текста укажите, откуда взяты приведённые в тексте цитаты.

5. Если реферат обзорный, приложите к работе список использованной литературы [244, с. 232—233].

8. Составьте тезисы, содержащие сведения о жизненном и творческом пути деятелей белорусской науки или искусства. Подготовьте на их основе сообщения в рамках учебно-научного подстиля для учащихся младшего, среднего и старшего школьного возраста.

Оцените выступления студентов группы, учитывая количественные, качественные и коммуникативно-дидактические критерии выразительности.

9. Продумайте текст выступления на морально-этическую тему в рамках классного часа (педагогического совета, родительского собрания), используйте средства выразительности. Охарактеризуйте основные цели вашего выступления и предполагаемую аудиторию.

3 НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ

Тема 7 Интонационные, кинетические и проксемические закономерности педагогического общения

Вопросы для изучения

1. Техника речи. Средства невербальной выразительности в педагогическом общении.
2. Фонационные (интонационные) средства выразительности: тембр, артикуляция (произношение), высота, длительность, сила голоса.
3. Интонация и её компоненты.
4. Основы профессионального владения речевым аппаратом.
5. Кинетические средства выразительности (мимика, жестикация, пантомимика). Пространственная организация речевого общения (проксемика).

Рекомендуемая литература: [2], [16—18], [24], [30].

Задания

1. Расскажите об основных терминах, характеризующих понятия «техника речи» и «невербальная выразительность педагогического дискурса».

2. О каких недостатках невербальной коммуникации гласит народная мудрость: «Коль словами не расскажешь, то и пальцами не растычешь»?

Раскройте значение невербальной выразительности на уровне педагогического общения.

3. В учебнике риторики (авторы Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова) [245] подобрано множество определений, описывающих понятие «голос». Попробуйте передать эти характеристики с помощью интонации.

Решительный, смелый, вялый, безразличный, болезненный, заискивающий, увлечённый, бодрый, жизнерадостный, серьёзный, смешливый, заинтересованный, инертный, нерешительный, уступчивый, грубый, нахальный, хамский, вежливый, интеллигентный, доброжелательный, повелительный, смиренный, властный, храбрый, спокойный, взволнованный, тревожный, начальнический, правдивый, лживый, предательский, искренний, раздражённый, весёлый, удручённый, брызжащий, скучный, легкомысленный, энергичный.

4. Произнесение скороговорок способствует развитию правильного фонационного дыхания и голоса. Потренируйтесь произносить их чётко и выразительно.

Цапля чахла, цапля сохла, цапля сдохла.

Все скороговорки не перескороговоришь, не перевыскороговоришь.

Мокрая погода размокропогодилась.

Хвала халве, хвала халве, хвала халве.

Вёз корабль карамель, наскочил корабль на мель, матросы две недели карамель на мели ели.

Около кола колокола, около ворот коловорот.

Купи кипу пик. Кипу пик купи. Пик кипу купи.

Говорил попугай попугаю: «Я тебя, попугай, попугаю». Отвечает ему попугай: «Попугай, попугай, попугай».

Два щенка щека к щеке щиплют щепу в уголке.

Свили цапли гнездо из пакли. С хмурого неба закапали капли. В гнезде из пакли промокли цапли.

5. Назовите основные типы мелодики. Составьте несколько небольших высказываний фатического характера (организующих учебное взаимодействие) и произнесите их с различной мелодикой.

Как изменяется при этом смысловая нагрузка речи? В какой ситуации педагогического общения будут уместны такие высказывания?

6. В качестве упражнений, тренирующих речевое дыхание, рекомендуется чтение стихотворений, написанных гекзаметром или иным размером с длинной строкой [246]. Подготовьте чтение стихотворных отрывков, отвечающих этому требованию (например, произведения В. Жуковского, А. Пушкина, М. Лермонтова, А. Фета, М. Богдановича, М. Гусовского и др.). Старайтесь делать вдох только в конце строки.

7. Составьте интонационную партитуру фрагмента учебно-научной речи, используя тексты из приложения А, охарактеризуйте тональность, темп, громкость, логическое ударение, паузы.

Обратитесь при необходимости к образцу записи интонационной транскрипции [247].

8. Дайте характеристику своего собственного голоса, дикции, речевой манеры.

Составьте голосовой портрет товарищей по группе.

9. Внимательно прочитайте рекомендации для оратора. Выделите моменты, наиболее важные при произнесении речи в условиях учебной коммуникации.

«Говорить достаточно громко, чтобы все присутствующие могли хорошо слышать оратора; избегать монотонности, попеременно повышая или понижая голос;

не говорить слишком быстро (скороговоркой) или, наоборот, слишком медленно — следует замедлять или ускорять темп речи в зависимости от её содержания, придерживаясь в основном среднего темпа;

не переводить слишком громко дыхание;

делать время от времени логические, оправданные паузы, особенно после важной информации, предоставляя слушателям возможность глубже осознать её и подчёркивая её значимость;

не злоупотреблять жестами, используя их в основном лишь в эмоциональных местах речи;

не демонстрировать слишком обильную мимику, так же, как её полное отсутствие;

не расставлять широко ноги, не переступать постоянно с ноги на ногу, не стоять на одной ноге; правая нога должна быть немного выдвинута вперёд;

не делать сомкнутыми руками различные нервные движения;

не смотреть постоянно в одну точку или на потолок, а равномерно обозревать всех своих слушателей;

не рассказывать перед аудиторией» [248].

10. Назовите невербальные действия педагогов, которые, по вашему мнению, негативно отражаются на организации образовательного процесса (например, вызывают неодобрение, смех, раздражение у учащихся, снижают концентрацию внимания и др.).

11. Познакомьтесь с некоторыми рекомендациями, касающимися гигиены голосового аппарата и сохранения голоса (см. приложение Б). Старайтесь придерживаться их в будущей профессиональной деятельности.

12. Просмотрите фрагменты видеуроков 12, 13. Оцените уровень невербальной экспрессии учителей. Аргументируйте свой ответ.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Тема 2 Психолингвистические и жанрово-стилистические основы педагогического общения

Вопросы для изучения

1. Психолингвистические основы осуществления учебной коммуникации. Структура речевого акта в ситуации педагогического общения.
2. Стилистические особенности педагогического дискурса. Основные разновидности (подстили) научного стиля.
3. Вопросы жанровой классификации речей в педагогическом общении.
4. Учебные жанры информационного и фатического характера. Жанры профессионального общения. Дидактические жанры.

Список источников

1. *Смелкова, З. С.* Риторика : учеб. / З. С. Смелкова [и др.] ; под ред. Н. А. Ипполитовой. — М. : ТК Велби : Проспект, 2008. — С. 231—246.
2. *Цікоцкі, М. Я.* Стылістыка тэксту : вучэб. дапам. для студэнтаў выш. навуч. устаноў філал. профілю / М. Я. Цікоцкі. — Мінск : Беларус. навука, 2002. — С. 170—178.
3. *Черник, В. Б.* Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / В. Б. Черник. — Екатеринбург, 2002. — С. 20—69.
4. *Черник, В. Б.* Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / В. Б. Черник. — Екатеринбург, 2002. — С. 73—116.

Форма контроля — тезисы, подготовленные на основе одного из источников (на выбор студента).

Тема 7 Интонационные, кинетические и проксемические закономерности педагогического общения

Вопросы для изучения

1. Техника речи. Средства невербальной выразительности в педагогическом общении.
2. Фонационные (интонационные) средства выразительности: тембр, артикуляция (произношение), высота, длительность, сила голоса.
3. Интонация и её компоненты.
4. Основы профессионального владения речевым аппаратом.
5. Кинетические средства выразительности (мимика, жестикация, пантомимика). Пространственная организация речевого общения (проксемика).

Список источников

1. *Введенская, Л. А.* Риторика и культура речи / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. — Ростов н/Д : Феникс, 2012. — 537 с.
2. *Гойхман, О. Я.* Речевая коммуникация / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина ; под ред. О. Я. Гойхмана. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : ИНФРА-М, 2008. — 272 с.
3. *Неудахина, Н. А.* Основы педагогического мастерства : учеб. пособие / Н. А. Неудахина. — 2-е изд., перераб. и доп. — Барнаул : Изд-во АГАУ, 2009. — 209 с.
4. *Панфилова, А. П.* Тренинг педагогического общения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. — 2-е изд., испр. — М. : Академия, 2008. — 336 с.
5. Риторика : курс лекций / Л. А. Мурина [и др.] ; под. ред. Л. А. Муриной. — Минск : БГУ, 2002. — 174 с.
6. *Рыданова, И. И.* Культура речевого поведения учителя : пособие для студентов пед. специальностей высш. учеб. завед. / И. И. Рыданова. — Минск : ПИОН, 2000. — 108 с.
7. *Якушева, С. Д.* Основы педагогического мастерства : учеб. для студентов сред. проф. учеб. заведений / С. Д. Якушева. — 3-е изд., стер. — М. : Академия, 2010. — 256 с.

Форма контроля — комплекс упражнений для совершенствования фонационного дыхания, голосообразования и дикции.

Результаты представьте в виде таблицы.

Цель упражнения	Инструкция (содержание задания)	Источник

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

Тема 1 Организация учебной коммуникации в образовательном процессе школы

1. Обоснуйте актуальность изучения дисциплины «Выразительность педагогической речи». Уточните особенности её содержания.
2. Какие компоненты выделяются в структуре коммуникативной компетенции?
3. В чём отличие понятий «коммуникативная компетентность» и «коммуникативная компетенция»?
4. Назовите основные условия овладения дискурсивной компетенцией.
5. Дайте определение термина «педагогическое общение».
6. Какова функциональная направленность педагогического общения?
7. Что такое дискурс? С чем связана специфика педагогического дискурса?

Тема 2 Психолингвистические и жанрово-стилистические основы педагогического общения

1. Каковы особенности взаимодействия адресата и адресанта в педагогическом общении?
2. Охарактеризуйте структуру речевого акта в педагогическом общении.
3. Каким образом формируется коммуникативное намерение в процессе учебной коммуникации?
4. Можно ли считать понятия «учебный дискурс» и «педагогический дискурс» терминологическими дублетами? Поясните свою точку зрения.
5. Перечислите стилистические особенности учебно-научной речи.
6. Назовите и охарактеризуйте основные речевые жанры, представленные в педагогическом дискурсе.
7. В чём заключается различие между учебными жанрами информационного и фатического характера?

Тема 3 Выразительность педагогической речи и её виды

1. Дайте определение термина «выразительность педагогической речи».
2. Какие группы средств, создающих эффект выразительности, выделяют в педагогическом дискурсе?
3. Охарактеризуйте особенности риторической, лингвистической и педагогической классификации средств выразительности.

Тема 4 Вербальные средства выразительности и их коммуникативная реализация в учебном общении

1. Объясните, почему метафору называют «сокращенным сравнением». В чём заключается различие между метафорой и собственно сравнением?

2. Разъясните сущность термина «уподобление».

3. Назовите разновидности функционально-стилистической окраски слова. Приведите примеры использования этого выразительного средства в педагогическом дискурсе.

4. Каковы возможности использования слов с эмоционально-экспрессивной окраской в речи педагога?

5. Что такое амплификация? Каковы способы создания амплифицированных высказываний?

6. Каким образом функционирование речи учителя в устной форме накладывает отпечаток на использование синтаксических средств выразительности (стилистических фигур)?

7. Какие из средств выразительности, употребляемых в педагогическом дискурсе, строятся на основе речевой избыточности?

Тема 5 Использование средств выразительности в устных учебных жанрах: функционально-дидактический аспект

1. Каковы особенности использования средств выразительности в педагогическом общении, обусловленные жанровыми разновидностями монологической речи?

2. Какие существенные характеристики влияют на выразительность диалогической речи и речи фатического характера в учебном дискурсе?

3. Укажите функциональные особенности средств выразительности, реализуемые в педагогическом общении. Какие функции отражают способность тропов и стилистических фигур оказывать влияние на протекание мыслительных операций школьников?

4. Каким образом соотносятся речевые интенции педагогического дискурса и выделяемые функции средств выразительности?

5. Охарактеризуйте стилистические ошибки, возникающие в педагогической речи и затрагивающие употребление средств выразительности. Приведите примеры.

6. Каковы причины возникновения ортологических ошибок?

Тема 6 Основные критерии выразительности педагогической речи

1. Перечислите критерии оценки выразительности педагогической речи.

2. В чём заключается сущность принципа коммуникативной целесообразности применительно учебно-научной речи? Какими лингвистическими и экстралингвистическими условиями она определяется?

3. Какие психологические процессы в сознании школьников являются важным условием понимания средств выразительности в педагогической речи?
4. Охарактеризуйте основные типы образного мышления.
5. Как взаимосвязаны этапы литературного развития обучающихся и особенности восприятия речевой экспрессии?
6. Как индивидуально-психологические особенности обучающихся влияют на восприятие и понимание ими выразительных средств?

Тема 7 Интонационные, кинетические и проксемические закономерности педагогического общения

1. Охарактеризуйте составляющие понятия «техника речи».
2. Назовите основные элементы техники речи фонационного уровня.
3. Чем отличается правильное фонационное дыхание? Какие качества голоса необходимо вырабатывать учителю?
4. Перечислите основные кинетические средства выразительности.
5. Какие типы жестов выделяют в педагогическом общении?
6. Порассуждайте, каким образом соблюдение или нарушение проксемических закономерностей может влиять на процесс и результаты учебной коммуникации.

ТЕМАТИЧЕСКИЕ ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

1 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ОСОБЫЙ ВИД ДИСКУРСА

Выберите правильный ответ.

1. Готовность к речевому взаимодействию в соответствии с целями и задачами ситуации общения — это структурный компонент:

- а) языковой (лингвистической) компетенции;
- б) коммуникативной компетенции;
- в) дискурсивной компетенции;
- г) риторической компетенции.

2. Умения и навыки осознанного выбора коммуникативной цели, стратегии и тактики в соответствии с ситуацией общения, умения продуцировать тексты различной жанровой и стилистической принадлежности — компоненты, входящие структуру:

- а) языковой (лингвистической) компетенции;
- б) коммуникативной компетенции;
- в) дискурсивной компетенции;
- г) риторической компетенции.

3. Понятие «коммуникативная компетенция» предложено и обосновано:

- а) Т. А. Ладыженской;
- б) А. Н. Щукиным;
- в) Н. Хомским;
- г) Л. А. Муриной.

4. Знание особенностей, присущих различным типам дискурсов, способность использовать определённые стратегии для конструирования и интерпретации текста, а также порождать дискурсы в процессе общения — это структурные компоненты:

- а) коммуникативной компетенции;
- б) дискурсивной компетенции;
- в) риторической компетенции;
- г) лингвистической компетенции.

5. Термин «оптимальное педагогическое общение» предложен и обоснован:

- а) А. А. Бодалевым;
- б) А.А. Леонтьевым;

- в) Н. Хомским;
- г) В. А. Кан-Каликом.

6. Дискурс-анализ исследует:

- а) предметно-содержательный аспект языковой коммуникации, её социальную организацию;
- б) формально лингвистическую сторону языковой коммуникации.
- в) как формально лингвистический, так и предметно-содержательный аспекты языковой коммуникации;
- г) социальную организацию языковой коммуникации.

7. Утверждение «Педагогический дискурс — один из видов персонального (личностноориентированного) дискурса» является верным.

- а) да;
- б) нет.

8. Интерактивность как отличительная особенность педагогического дискурса предполагает:

- а) отношения взаимооценивания обучающего и обучаемого;
- б) постоянное варьирование содержания и формы высказывания;
- в) установку на взаимодействие и сам процесс взаимодействия;
- г) синхронно-групповую вовлечённость участников дискурса в процесс речевого взаимодействия.

9. Ретивальность как отличительная особенность педагогического дискурса предполагает:

- а) отношения взаимооценивания обучающего и обучаемого;
- б) постоянное варьирование содержания и формы высказывания;
- в) установку на взаимодействие и сам процесс взаимодействия;
- г) синхронно-групповую вовлечённость участников дискурса в процесс речевого взаимодействия.

10. Адресант, адресат, предмет речи, язык, сообщение, восприятие сообщения и декодирование информации — элементы, конкретизирующие:

- а) фазы речевого акта;
- б) структуру речевого акта;
- в) структуру и фазы речевого акта;
- г) речевые интенции отправителя речи.

11. В теории коммуникации термин «интенция» обозначает:

- а) речевой акт;
- б) коммуникативное намерение;

- в) название одной из фаз речевого акта;
- г) коммуникативное действие.

12. Термины «локуция», «иллокуция», «перлокуция» характеризуют:

- а) фазы речевого акта;
- б) структуру речевого акта;
- в) структуру и фазы речевого акта
- г) коммуникативные намерения в процессе общения.

13. Формирование первоначального познавательного интереса к тому или иному явлению, обращённость к широкому кругу адресатов, интересное, проблемное изложение фактов — специфические стилевые черты:

- а) собственно научного (академического) стиля;
- б) научно-популярного стиля;
- в) учебно-научного стиля;
- г) научно-публицистического стиля.

14. Отвлечённость, обобщённость, подчёркнутая логичность, смысловая точность, представление знания как обобщённого и строго аргументированного — особенности:

- а) собственно научного (академического) стиля;
- б) научно-популярного стиля;
- в) учебно-научного стиля;
- г) научно-публицистического стиля.

15. Представление содержания информации в авторской интерпретации, с точки зрения морали, общественной или личной пользы, общечеловеческих ценностей — отличительные признаки:

- а) собственно научного (академического) стиля;
- б) научно-популярного стиля;
- в) учебно-научного стиля;
- г) научно-публицистического стиля.

16. Сочетание логичности, точности, отвлечённости и обобщённости с упрощением и адаптацией объясняемого материала уровню восприятия адресата, создание условий для усвоения научной информации — основные черты:

- а) собственно научного (академического) стиля;
- б) научно-популярного стиля;
- в) учебно-научного стиля;
- г) научно-публицистического стиля.

17. Высказывания педагога, направленные на установление речевого контакта собеседников в ходе учебной коммуникации, поддержание общения в избранной тональности, словесная оценка результатов обучения:

- а) жанры профессионального общения;
- б) фатические жанры учебного дискурса;
- в) информационные жанры учебного дискурса;
- г) дидактические жанры.

18. Утверждение, верно определяющее характеристику профессиональных жанров педагогического дискурса:

- а) ориентированы на обсуждение вопросов организации образования и воспитания в соответствии с принятыми в обществе ценностями;
- б) связаны с распространением и внедрением педагогических знаний и идей, касающихся вопросов содержания образования, методов и приёмов обучения и воспитания;
- в) ориентированы на организацию и осуществление образовательного процесса в школе в рамках учебной коммуникации;
- г) ориентированы на организацию образовательного процесса и обсуждение их результатов.

19. Утверждение, которое верно определяет характеристику учебных жанров педагогического дискурса:

- а) ориентированы на обсуждение вопросов организации образования и воспитания в соответствии с принятыми в обществе ценностями;
- б) связаны с распространением и внедрением педагогических знаний и идей, касающихся вопросов содержания образования, методов и приёмов обучения и воспитания;
- в) ориентированы на организацию и осуществление образовательного процесса в школе в рамках учебной коммуникации;
- г) ориентированы на распространение педагогических знаний по вопросам содержания образования, методов и приёмов обучения и воспитания, а также обсуждение вопросов организации образовательного процесса в соответствии с принятыми в обществе ценностями.

20. Утверждение, которое верно определяет характеристику дидактических жанров педагогического дискурса:

- а) ориентированы на обсуждение вопросов организации образования и воспитания в соответствии с принятыми в обществе ценностями;
- б) ориентированы на распространение и внедрение педагогических знаний и идей, касающихся вопросов содержания образования, методов и приёмов обучения и воспитания;

в) ориентированы на организацию образовательного процесса в школе в рамках учебной коммуникации;

г) направлены на организацию образовательного процесса в школе и обсуждение его результатов.

21. Информационные жанры учебного дискурса:

а) выступление на педагогическом совете, родительском собрании, самопрезентационная речь;

б) приветствие, обращение, совет, замечание, устная оценка;

в) объяснительный монолог, объяснительная речь сравнительного характера, обобщающая речь учителя, педагогический диалог;

г) объяснительный монолог, объяснительная речь сравнительного характера, обобщающая речь учителя, педагогический диалог, рецензия, конспект урока.

22. Фатические жанры педагогической речи:

а) выступление на педагогическом совете, родительском собрании, самопрезентационная речь;

б) приветствие, обращение, совет, замечание, устная оценка;

в) объяснительный монолог, объяснительная речь сравнительного характера, обобщающая речь учителя, педагогический диалог;

г) объяснительный монолог, объяснительная речь сравнительного характера, обобщающая речь учителя, педагогический диалог, рецензия, конспект урока.

23. Дидактические жанры педагогического дискурса:

а) выступление на педагогическом совете, родительском собрании, самопрезентационная речь;

б) приветствие, обращение, совет, замечание, устная оценка;

в) высказывания научного и публицистического характера по вопросам воспитания и обучения;

г) объяснительный монолог, объяснительная речь сравнительного характера, обобщающая речь учителя, педагогический диалог, рецензия, конспект урока.

24. Жанры профессионального общения:

а) выступление на педагогическом совете, родительском собрании, самопрезентационная речь;

б) приветствие, обращение, совет, замечание, устная оценка;

в) высказывания научного и публицистического характера по вопросам воспитания и обучения;

г) объяснительный монолог, объяснительная речь сравнительного характера, обобщающая речь учителя, педагогический диалог.

25. Наибольшее распространение получила классификация функций педагогического общения, предложенная:

- а) А. А. Бодалевым;
- б) А. А. Леонтьевым;
- в) Б. Ф. Ломовым;
- г) В. А. Кан-Каликом.

Инструкция. Установите соответствие.

25. Между компетенциями и их содержанием существует следующая взаимосвязь:

- | | |
|---------------------------------|---|
| 1. Языковая компетенция; | а) Знания о языке как знаковой системе и общественном явлении, его функционировании и развитии и наличие учебно-языковых умений (опознавательных, классификационных, аналитических) в отношении единиц языка; |
| 2. коммуникативная компетенция; | б) усвоение единиц языка и правил их употребления |
| 3. лингвистическая компетенция. | в) способность и реальная готовность к общению, адекватно целям, сферам и ситуации общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию. |

26. Между компетенциями и их содержанием существует следующая взаимосвязь:

- | | |
|---|---|
| 1. Социальные; | а) Обеспечивают способность и готовность к самостоятельной познавательной работе, самообразованию, самосовершенствованию, профессиональному росту, научно-исследовательской деятельности; |
| 2. профессиональные; | б) связаны с поиском, хранением, обработкой, представлением информации, владением компьютерной грамотностью и информационными технологиями; |
| 3. образовательные (или академические); | в) включают языковую грамотность, культуру речевого поведения и способность к продуктивному общению и сотрудничеству; |
| 4. информационные. | г) связаны с овладением проективно-рефлексивными умениями, способностью и готовностью решать профессиональные задачи высокой степени неопределённости, осваивать и разрабатывать инновации в сфере профессии; |
| | д) обеспечивают ценностно-смысловую направленность личности, гражданскую, валеологическую и психолого-педагогическую грамотность и культуру, способность к социальному взаимодействию. |

27. Раскройте сущность основных интенций педагогического дискурса.

- | | |
|-------------------------|--|
| 1. Проинформировать; | а) Склонить к своему мнению, используя нужные аргументы и доказательства, апеллируя в первую очередь к разуму собеседника, к его жизненному опыту; |
| 2. убедить; | б) обратиться не только к разуму, но и к чувствам, используя логические и эмоциональные средства воздействия на личность; |
| 3. внушить; | |
| 4. побудить к действию. | |

- в) призвать, убедить собеседника в необходимости действия таким образом, чтобы ответной реакцией было непосредственное действие;
- г) дать представление учащимся о предмете речи конкретно и беспристрастно.

Инструкция. Продолжите высказывание.

28. Интегративное свойство личности, основанное на знаниях и опыте, формируемое и проявляющееся в учебной или социально-учебной деятельности, в жизненной или профессиональной ситуациях, — это

29. Дискурс как сложное единство языковой формы, значения и действия может быть охарактеризован с помощью понятия

30. Одно из ведущих междисциплинарных направлений, изучающих общение и исследующих устные и письменные формы речевой коммуникации в свете тех функций, которые они выполняют в реальном процессе речевого общения, называют

31. Высказывание, порождаемое и произносимое с определённой целью и вынуждаемое определённым мотивом для совершения практического или ментального (как правило, адресованного) действия, называют

32. Дефиниция понятия ... указывает на двусторонность данного процесса; определяет направленность на создание условий для гармоничного обучения, воспитания и развития личности в ходе учебной коммуникации.

33. Тематически целостное, законченное высказывание, регламентируемое рамками учебно-научного стиля, соответствующее дидактическим, воспитательным и коммуникативным функциям педагогического общения в различных ситуациях процесса обучения и воспитания, — это

34. Связный текст в совокупности его экстралингвистических (прагматических, социокультурных, психологических и иных) факторов —

2 ВЕРБАЛЬНАЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Инструкция. Выберите правильный ответ.

1. Б. Н. Головин выделил выразительность как коммуникативное качество речи, на основе анализа соотношения:

- а) речь—язык;
- б) речь—действительность;
- в) речь—сознание;
- г) речь—ситуация общения.

2. Сущностные характеристики эмоциональности речи:

- а) выражает чувственные реакции на стимулы внешней среды с помощью специальных языковых средств (эмоциональные частицы, междометия, существительные и прилагательные с суффиксами эмоциональной оценки и др.);
- б) раскрывает денотативное (наглядно-образное) содержание речи и передаёт зрительные, слуховые, тактильные образы, а также описания запахов;
- в) образность речи, возможность воздействовать на сознание, формировать конкретно-чувственные представления о действительности;
- г) отражает потенциал речи порождать разнообразные ассоциации и представления, более всего характерные для художественно-литературных текстов.

3. Термин «образность» определяют как коммуникативное качество:

- а) выражающее чувственные реакции на стимулы внешней среды с помощью специальных языковых средств (эмоциональные частицы, междометия, существительные и прилагательные с суффиксами эмоциональной оценки и др.);
- б) раскрывающее денотативное (наглядно-образное) содержание речи и передающее зрительные, слуховые, тактильные образы, а также описания запахов;
- в) обладающее возможностью воздействовать на сознание, формирующее конкретно-чувственные представления о действительности;
- г) включающее совокупность таких качеств, как точность, логичность, ясность, экспрессивность.

4. Вербальные средства выразительности:

- а) интонационные, кинетические, проксемические;
- б) фонетические, лексические, синтаксические, словообразовательные, морфологические, интонационные, кинетические, проксемические;
- в) фонетические, лексические, синтаксические, словообразовательные, морфологические;
- г) фонетические, интонационные, кинетические, проксемические.

5. Фонетические средства выразительности:

- а) аллитерация, ассонанс;
- б) паузы, логическое ударение, интенсивность, мелодика, диапазонная высота, темп, тембр;
- в) диапазонная высота, темп, тембр;
- г) аллитерация, ассонанс, паузы, логическое ударение.

6. Побудительные и сослагательные конструкции, переносные употребления форм наклонения и форм глагола могут выступать в роли морфологических средств выразительности.

- а) да;
- б) нет.

7. Особенность информационной выразительности:

- а) имеет как эмоциональную, так и рациональную основу;
- б) имеет эмоциональную основу;
- в) имеет рациональную (предметно-логическую, логико-понятийную) основу;
- г) имеет эмоциональную и наглядно-образную основу.

8. Наиболее устоявшейся считается риторическая классификация средств выразительности, представленная:

- а) Б. Н. Головиным;
- б) М. Л. Гаспаровым;
- в) Г. Н. Можайцевой;
- г) М. Р. Савовой.

9. Группа фигур прибавления:

- а) риторическое определение, риторический вопрос, риторическое ответствование, уточнение;
- б) амплификация, апосиопеза (умолчание), олицетворение, обращение, восклицание и т. д.;
- в) различного рода повторы, анафора, эпифора, градация, полисиндетон;
- г) эллипсис, асидентон, зевгма.

10. Инверсия и параллелизм:

- а) фигуры, ориентированные на аргументацию;
- б) фигуры расположения, или перемещения;
- в) фигуры убавления;
- г) фигуры переосмысления (тропы).

11. Эллипсис, асидентон, зевга:

- а) фигуры, ориентированные на аргументацию;
- б) фигуры расположения, или перемещения;
- в) фигуры убавления;
- г) фигуры переосмысления (тропы).

12. Языковой уровень, на котором (риторические) фигуры реализуют стилистический эффект:

- а) фонетический;
- б) синтаксический;
- в) лексический;
- г) морфологический.

13. Языковой уровень, на котором тропы реализуют стилистический эффект:

- а) фонетический;
- б) синтаксический;
- в) лексический;
- г) морфологический.

14. В структуру классификации средств выразительности на педагогических основаниях входят:

- а) фонетические, лексические, грамматические и паралингвистические средства выразительности;
- б) фигуры речи и фигуры слова;
- в) речевые приемы популяризации и приёмы диалогизации речи;
- г) фигуры речи, фигуры слова, приёмы диалогизации речи.

15. Наиболее точно термин «метафора» определяет следующее утверждение:

- а) перенос признаков и свойств человека на неодушевлённые предметы, явления природы, окружающие вещи наделяются способностью чувствовать, мыслить, действовать;
- б) способ переосмысления значения слова на основании сходства, по аналогии;
- в) сопоставление двух явлений или предметов, имеющих общий признак;
- г) образное определение предмета или действия.

16. Уподобление:

- а) разновидность метафоры;
- б) разновидность эпитета;
- в) разновидность сравнения;
- г) разновидность стилистической окраски слова.

17. Перенос наименования (значения), заключающийся в том, что слово, словосочетание, предложение, называющее один предмет (явление, процесс, свойство), используется для обозначения другого предмета на основе содержательной (смысловой) связи:

- а) троп;
- б) стилистическая фигура;
- в) риторическая фигура;
- г) амплификация.

18. Под амплификацией понимают стилистическую фигуру:

а) выраженную в виде перестановки членов предложения, нарушающей их обычное (стилистически нейтральное) расположение и способствующей усилению смысловой нагрузки высказывания;

б) заключающуюся в стилистически значимом пропуске какого-либо члена или части предложения, усиливающую эмоциональную насыщенность высказывания и придающую ему лаконизм;

в) усиливающую содержательную сторону речи путём «нагромождения» равнозначных выражений, аналогий и контрастов, рассуждений и умозаключений, «укрепления» их гиперболами, градацией и пр.;

г) включающую в свой состав ряд словесных компонентов, расположенных в порядке их возрастающей или (реже) убывающей семантической или эмоциональной значимости и порождающих стилистический эффект.

19. Асиндетон как стилистическая фигура:

- а) заключается в сознательном повторении союзов;
- б) заключается в сознательном отказе от использования союзов;
- в) заключается в резком противопоставлении образов и понятий;
- г) заключается в расчленении единой синтаксической структуры предложения.

20. Стилистическая фигура, основанная на подобном расположении речевых элементов в высказывании, усиливающая смысловое единство текста:

- а) параллелизм;
- б) парентеза;
- в) парцелляция;
- г) «именительный представления».

21. Вставная конструкция, стилистическая фигура, состоящая во включении в предложение не соединённого с ним грамматически слова, словосочетания или другого предложения:

- а) парцелляция;
- б) парентеза;

в) стык (анадиплозис);

г) иверсия.

22. Парцелляция:

а) сознательное (с целью создания содержательной насыщенности мысли) повторение союзов;

б) расчленение единой синтаксической структуры предложения, при котором она воплощается не в одной, а в нескольких интонационно-смысловых речевых единицах или фразах;

в) повтор одинаковых компонентов на границах смежных частей высказывания;

г) вопрос, не требующий ответа, служащий для эмоционального утверждения или отрицания чего-либо.

23. Значительное влияние на отбор речевых средств в учебном диалоге оказывают существенные характеристики данной формы устной речи — ситуативность и реактивный характер.

а) да;

б) нет.

24. Коммуникативно-дидактический критерий уровня вербальной выразительности указывает:

а) на степень гармоничности сочетания тропов, собственно лексических средств и стилистических фигур в педагогической речи;

б) на соблюдение жанрово-стилистических особенностей при построении учебно-научной речи;

в) на умение использовать дидактические функции выразительных средств в зависимости от целей и задач урока, индивидуально-психологических и возрастных особенностей обучающихся;

г) на количество использованных средств выразительности.

25. Качественные показатели вербальной экспрессии педагогической речи:

а) гармоничное сочетание тропов, собственно лексических средств и стилистических фигур;

б) следование логике построения учебно-научной речи;

в) умение использовать дидактические функции выразительных средств в зависимости от целей и задач урока, индивидуально-психологических и возрастных особенностей обучающихся;

г) количество использованных средств выразительности.

26. Верное определение термина «перцептивные литературные способности»:

а) индивидуальные свойства личности, определяющие возможность мыслить словесно-художественными образами, т. е. воспринимать словесное искусство как специфическое выражение художественного содержания;

б) индивидуальные свойства личности, которые в сочетании с умениями и навыками обеспечивают возможность высокого литературно-эстетического развития, адекватного и индивидуально-своеобразного эстетического восприятия и интерпретации художественных литературных произведений;

в) индивидуальные свойства личности, обеспечивающие адекватное и индивидуально-своеобразное эстетическое восприятие и интерпретацию художественных литературных произведений;

г) психофизиологические особенности формирования перцептивного образа воздействующего предмета, явления или процесса.

Инструкция. Продолжите высказывание, используя слова для справок.

27. Стремление к осознанию причин и следствий; потребность осознать исторические, социальные, философские, эстетические связи искусства и действительности и понять взаимодействие элементов художественного произведения на всех его уровнях; внимание к форме художественного произведения на уровне композиции; ослабление конкретности восприятия художественного образа — особенности общего уровня литературного развития, присущие _____.

Слова для справок: а) детям младшего школьного возраста; б) детям среднего школьного возраста; в) школьникам юношеского возраста.

28. Наглядно-образное восприятие средств выразительности, опирающееся на конкретные представления об окружающих предметах; эмоциональная впечатлительность и отзывчивость; преобладание экспрессии над изобразительностью — особенности общего уровня литературного развития, присущие _____.

Слова для справок: а) детям младшего школьного возраста; б) детям среднего школьного возраста; в) школьникам юношеского возраста.

29. Становление сложных форм аналитико-синтетической деятельности; переход к абстрактному, теоретическому мышлению; развитие гипотетико-дедуктивных форм рассуждения; «раскованность и активность» читательского воображения; тонкое внимание к отдельным художественным деталям — особенности общего уровня литературного развития, присущие _____.

Слова для справок: а) детям младшего школьного возраста; б) детям среднего школьного возраста; в) школьникам юношеского возраста.

30. Выделение фонетических, лексических, грамматических и паралингвистических средств выразительности представляет _____.

Слова для справок: а) риторическую классификацию; б) лингвистическую классификацию; в) классификацию на педагогических основаниях.

31. Уровень владения выразительностью учебно-научной речи, который проявляется в гармоничном разнообразии лексических и синтаксических средств выразительности, реализует их эмоционально-экспрессивный, наглядно-образный и дидактический потенциал; предполагает богатый словарный запас, соблюдение стилистических норм учебно-научной речи; соответствие потенциальным возможностям восприятия выразительной речи учащимися и направленность на развитие образного мышления школьников называют _____.

Слова для справок: а) высоким; б) достаточным; в) низким.

32. Уровень владения выразительностью учебно-научной речи, который проявляется в сочетании лексических и синтаксических средств выразительности, реализации их эмоционально-экспрессивного и наглядно-образного потенциала, достаточном словарном запасе, соблюдении стилистических норм учебно-научной речи, соответствие потенциальным возможностям восприятия выразительной речи учащимися называют _____.

Слова для справок: а) высоким; б) достаточным, в) низким.

33. Ориентация на выделение и отбор единиц предметного содержания, определение в них существенных свойств и связей, направленность на преобразование образов восприятия в образы-представления и обобщение предметного содержания — отличительные черты _____.

Слова для справок: а) наглядно-действенного мышления, б) наглядно-образного мышления; в) визуального мышления.

34. Порождение новых образов, создание новых визуальных форм, несущих определенную смысловую нагрузку и делающих значение видимым, является продуктом _____.

Слова для справок: а) наглядно-действенного мышления, б) наглядно-образного мышления; в) визуального мышления.

Инструкция. Выберите все правильные варианты ответов.

35. Утверждения, верно характеризующие особенности проявления выразительности в научном стиле:

- а) эмоциональность и экспрессия не допустимы в текстах научного стиля;
- б) эмоционально-экспрессивные элементы могут употребляться в некоторых подстилях научного стиля;

- в) выразительность более характерна устным жанрам научного стиля;
- г) выразительность более характерна письменным жанрам научного стиля.

36. Верно характеризуют особенности проявления выразительности в научном стиле следующие утверждения:

- а) точность и логичность изложения в научной речи — проявления информационной выразительности;
- б) точность и логичность изложения в научной речи — проявления эмоциональной выразительности;
- в) академические жанры не допускают употребления средств выразительности;
- г) возможность включения эмоционально-экспрессивных элементов в высказывания, имеющие принадлежность к научному стилю, зависит, от дополнительных целевых установок говорящего.

37. Доминирующие целевые установки, влияющие на отбор средств выразительности, во вступительном слове учителя:

- а) направленность на активизацию у учащихся мыслительных операции анализа и синтеза, сравнения и сопоставления учебных фактов;
- б) создание эффекта диалогизации;
- в) стремление создать атмосферу положительной учебной мотивации, пробудить интерес к излагаемой информации, представив её в запоминающемся, ярком, нестандартном виде;
- г) стремление к логическому, последовательному развёртыванию информации.

38. Доминирующие целевые установки, влияющие на отбор средств выразительности, на этапе объяснения нового материала:

- а) направленность на активизацию у учащихся мыслительных операций анализа и синтеза, сравнения и сопоставления учебных фактов;
- б) создание эффекта диалогизации;
- в) стремление создать атмосферу положительной учебной мотивации, пробудить интерес к излагаемой информации, представив её в запоминающемся, ярком, нестандартном виде;
- г) стремление к логическому, последовательному развёртыванию информации.

Инструкция. Установите соответствие.

39. Состав основных видов средств выразительности.

- | | |
|------------------|---|
| 1. Фигуры мысли; | а) Фигуры убавления; |
| 2. фигуры слова. | б) фигуры расположения, или перемещения; |
| | в) фигуры прибавления; |
| | г) фигуры, ориентированные на аргументацию; |
| | д) фигуры, имеющие эмоциональную окраску; |
| | е) фигуры переосмысления (тропы). |

40. Взаимосвязь между терминами и их определениями.

- | | |
|--------------|--|
| 1. Антитеза; | а) Стилистически значимый пропуск какого-либо члена или части предложения, усиливающий эмоциональную насыщенность высказывания и придающий ему лаконизм; |
| 2. эллипс; | б) расположение ряда словесных компонентов: слов, словосочетаний, частей предложения, предложений, изобразительно-выразительных средств языка — в порядке их возрастающей, или (реже) убывающей семантической или эмоциональной значимости, порождающей стилистический эффект; |
| 3. градация. | в) стилистическая фигура, которая заключается в резком противопоставлении образов и понятий; |
| | г) подобное расположение речевых элементов в высказывании. |

41. Основные характеристики дидактических функций средств выразительности.

- | | |
|-----------------------------|--|
| 1. Эмотивная функция; | а) Отражает оценку педагога по отношению к излагаемому материалу и к учебной деятельности ученика; |
| 2. структурирующая функция; | б) позволяет передавать учащимся научные знания последовательно и логично, выделять ключевые понятия и термины; |
| 3. оценочная функция. | в) оказывает влияние на протекание когнитивных процессов в сознании ученика, способствует развитию и расширению изучаемых представлений об окружающем мире, в том числе, предоставляя возможность сравнивать, обобщать, конкретизировать содержание урока; |
| | г) оптимизирует учебное воздействие посредством образного и эмоционально-экспрессивного наполнения урока. |

42. Основные характеристики дидактических функций средств выразительности.

- | | |
|----------------------------------|---|
| 1. Познавательная функция; | а) Создаёт эффект диалогичности учебно-научной речи; |
| 2. функция диалогизации; | б) позволяет передавать учащимся научные знания последовательно и логично, выделять ключевые понятия и термины; |
| 3. функция активизации внимания. | в) оказывает влияние на протекание когнитивных процессов в сознании ученика, способствует развитию и расширению изучаемых представлений об окружающем мире, в том числе предоставляя возможность сравнивать, обобщать, конкретизировать содержание урока; |
| | г) реализует возможность привлекать и удерживать высокий уровень познавательного интереса. |

43. Основные речевые интенции учителя в различных учебных жанрах.

- | | |
|---|---|
| 1. Вступительное слово учителя, диалог-запрос, диалог-расспрос; | а) Систематизировать учебный материал, актуализировать поставленные в начале урока задачи, оценить их выполнение; обозначить перспективы изучения темы урока; |
| 2. объяснительный монолог; (и его разновидности), диалог-сообщение информации, диалог-побуждение; | б) создать эмоциональный настрой к учению; возбудить познавательный интерес; обеспечить понимание значимости изучения темы урока; |
| 3. обобщающая речь учителя. | в) сообщить учебную информацию; передать учащимся научные знания последовательно и логично; описать, сравнить предметы, факты, явления; определить алгоритм выполнения учебных действий; поддерживать познавательный интерес; выразить собственное отношение к излагаемому материалу. |

Инструкция. Продолжите высказывание.

44. Интегральное коммуникативное качество, которое реализует воздействующую функцию учебного общения посредством наглядно-образного и эмоционально-экспрессивного наполнения урока, а также способствует логически последовательной передаче учебной информации, — это

45. Один из этапов литературного развития школьников, который отличает наглядно-образное восприятие средств выразительности, опора на конкретные представления об окружающих предметах, эмоциональная впечатлительность и отзывчивость, —

Инструкция. Продолжите высказывание, используя слова для справок.

46. В состав функционально-стилистической лексики входят следующие группы слов: _____.

Слова для справок: а) слова с ярким оценочным значением; б) слова с суффиксами субъективной оценки; в) возвышенная, или высокая, лексика; г) многозначные слова, нейтральные в основном значении, получающие эмоциональную окраску при метафорическом употреблении; д) официально-деловая лексика, канцеляризмы; е) научная лексика.

47. Состав эмоционально-экспрессивной лексики представляют следующие группы слов: _____.

Слова для справок: а) слова с ярким оценочным значением; б) слова с суффиксами субъективной оценки; в) возвышенная, или высокая, лексика; г) многозначные слова, нейтральные в основном значении, получающие эмоциональную окраску при метафорическом употреблении; д) официально-деловая лексика, канцеляризмы; е) научная лексика.

48. Как стилистические классифицируют следующие виды ошибок и недочётов: _____.

Слова для справок: а) смешение смысловых оттенков слов-паронимов; б) бедность словаря, словесное однообразие, тавтология, плеоназм; в) стиливое несоответствие; г) неясность речи, обусловленная употреблением малоизвестных иностранных слов, устаревших слов; д) неоправданное разрушение фразеологических сочетаний; е) речевые штампы; ж) неблагозвучие речи; и) нарушение лексической сочетаемости слов.

49. К ортологическим ошибкам и недочётам относят: _____.

Слова для справок: а) смешение смысловых оттенков слов-паронимов; б) бедность словаря, словесное однообразие, тавтология, плеоназм; в) стиливое несоответствие; г) неясность речи, обусловленная употреблением малоизвестных иностранных слов, устаревших слов; д) неоправданное разрушение фразеологических сочетаний; е) речевые штампы; ж) неблагозвучие речи; и) нарушение лексической сочетаемости слов.

50. К лингвистическим условиям выразительности педагогической речи относятся: _____.

Слова для справок: а) соответствие целям и задачам образовательного процесса; б) следование канонам научного стиля; в) соответствие возрастным и индивидуально-психологическим особенностям учащихся; г) учёт специфики учебного предмета; д) принадлежность к письменным или устным формам учебно-научной речи; е) профессиональная готовность к использованию средств выразительности; ж) учёт жанровых разновидностей научной речи.

51. Экстралингвистические условия выразительности педагогической речи подразумевают: _____.

Слова для справок: а) соответствие целям и задачам образовательного процесса; б) следование канонам научного стиля; в) соответствие возрастным и индивидуально-психологическим особенностям учащихся; г) учёт специфики учебного предмета; д) принадлежность к письменным или устным формам учебно-научной речи; е) профессиональная готовность к использованию средств выразительности; ж) учёт жанровых разновидностей научной речи.

3 НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ

Инструкция. Выберите правильный ответ.

1. Техника речи:

а) прикладная наука, изучающая правила владения голосовым аппаратом: умение демонстрировать интонационное богатство и своеобразие устной речи;

б) прикладная наука, изучающая правила произношения и усиления выразительности речи, основанная на знаниях о строении речевого аппарата, описании особенностей голоса человека и речевого дыхания, дикции, интонации, паузирования, жестов и мимики;

в) прикладная наука, изучающая особенности восприятия, звучащей речи и средства телесной экспрессии;

г) прикладная наука, изучающая правила и закономерности физического расположения коммуникантов по отношению друг к другу.

2. Акустическое свойство звука, зависящее от частоты колебаний голосовых связок:

а) тембр;

б) сила голоса;

в) высота;

г) длительность.

3. Акустическое свойство звука, зависящее от размаха (амплитуды) колебаний голосовой волны и от степени напряжённости органов речи:

а) тембр;

б) сила голоса;

в) высота;

г) длительность.

4. Одна из наиболее важных акустических характеристик, окраска голоса, которая определяется количеством дополнительных тонов (обертонов), которые накладываются на основной тон:

а) тембр;

б) сила голоса;

в) высота;

г) длительность.

5. Смыслоразличительное средство языка, которое помогает вычленить отдельные речевые единицы в высказывании, выделить наиболее важную информацию, выразить отношение к предмету речи, а также своё собственное физиологическое состояние:

- а) тембр;
- б) артикуляция;
- в) интонация;
- г) мелодика.

6. Изменение высоты тона голоса на протяжении высказывания:

- а) пауза;
- б) темп;
- в) громкость;
- г) мелодика.

7. Выделение с помощью интонационных средств того слова в высказывании, которое несёт наибольшую смысловую нагрузку:

- а) логическое ударение;
- б) темп;
- в) громкость;
- г) мелодика.

Инструкция. Установите соответствие.

8. Характеристика основных видов средств невербальной выразительности.

- | | |
|--|--|
| 1. Фонационные и интонационные средства выразительности; | а) Расположение в пространстве участников коммуникации; |
| 2. кинетические средства выразительности; | б) мимика, жестикация, пантомимика; |
| 3. проксеимические средства выразительности. | в) тембр, темп, артикуляция, высота, длительность, сила голоса, громкость. |

9. Соотнесение видов средств выразительности и их характеристик:

- | | |
|--|--|
| 1. Фонационные и интонационные средства выразительности; | а) Действуют на зрительный канал восприятия посредством телесной экспрессии, усиливая впечатление от звучащей речи; |
| 2. кинетические средства выразительности; | б) демонстрируют интонационное богатство и своеобразие устной речи; |
| 3. проксеимические средства выразительности. | в) определяют закономерности физического расположения коммуникантов по отношению друг к другу и выбор оптимальной дистанции между оратором и аудиторией. |

10. Функции основных групп жестов в ходе осуществления учебной коммуникации:

- | | |
|--------------------|--|
| 1. Выразительные; | а) Демонстрируют направление предмета речи; |
| 2. описательные; | б) подчёркивают кульминационные места речи, отражают умиротворение, поощрение, похвалу, радость и т. д.; |
| 3. указывающие; | в) изображают наглядно предмет речи; |
| 4. подражательные. | г) показывают характер движений (быстрое, медленное и т. п.), объём, размер. |

11. Проксемические закономерности, определяющие виды дистанций между коммуникантами:

- | | |
|----------------|---------------|
| 1. Интимная; | а) 45—75 см; |
| 2. личная; | б) 75—100 см; |
| 3. социальная; | в) 15—46 см; |
| 4. публичная. | г) 3,5—7,5 м. |

Инструкция. Продолжите высказывание, используя слова для справок.

12. Группа резонаторов, которая обогащает грудной регистр голоса, дополнительными тонами (обертонами), — _____.

Слова для справок: а) резонаторы нижнего регистра; б) резонаторы верхнего регистра.

13. Группа резонаторов, которая придаёт голосу звонкость, полётность, звучность, слышимость, — _____.

Слова для справок: а) резонаторы нижнего регистра; б) резонаторы верхнего регистра.

14. Основными компонентами интонации являются _____.

Слова для справок: а) тембр; б) логическое ударение; в) громкость; г) мелодика; д) пауза; е) темп; ж) сила голоса.

15. Верхняя система резонаторов включает _____.

Слова для справок: а) глотку; б) лицевые пазухи; в) лёгкие; г) твёрдое нёбо, д) бронхи.

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

УЧРЕЖДЕНИЕ
Ректор (иерархический проректор)
учреждения образования
«Барановичский государственный
университет»
И. В. Якубович
17 июля 2015 года
Регистрационный № УД-225/15-уч.

ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Учебная программа учреждения высшего образования
по учебной дисциплине для специальности
1-02 03 01 Белорусский язык и литература

Минск
Вип 5
2015

225.5

Учебная программа разработана на основе ОСВО-1-02 03 01-2013 № 88 от 30 августа 2013 г. и учебного плана специальности.

Разработала

И. С. Чуносова, преподаватель кафедры общего и прикладного языкознания факультета славянских и германских языков учреждения образования «Барановичский государственный университет»

Рецензенты:

Г. И. Николаенко, проректор государственного учреждения образования «Академия непедагогического образования», доктор педагогических наук, профессор кафедры современных методов и технологий образования;

В. И. Понямареня, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет»

Рекомендована к утверждению:

кафедрой общего и прикладного языкознания (протокол № 6 от 12 июня 2015 г.);
научно-методическим советом учреждения образования «Барановичский государственный университет» (протокол № 2 от 17 июня 2015 г.)

Экспертиза учебно-методического отдела _____ Л. И. Ярмак

Ответственный за редакцию Д. С. Томчик



РЕПОЗИТОРИЙ БГАРУ

1 Актуальность изучения дисциплины

Организация учебного общения в образовательном процессе школы непосредственным образом связана с уровнем коммуникативной компетентности педагога. Слово учителя — эффективный инструмент педагогического воздействия, владение которым позволяет оказывать влияние на развитие познавательной активности учащихся. Поддержание и сохранение интереса школьников к учению достигается во многом благодаря выразительности речи учителя. В лингвистической и педагогической литературе наметился подход к расширению представлений о роли средств выразительности в педагогическом дискурсе, при этом подчёркивается, что их роль в учебно-научной речи учителя не ограничивается задачами экспрессии. Значение выразительности целесообразно оценивать также в рамках совершения когнитивных операций, поскольку тропы и синтаксические фигуры не только украшают речь, но и существенным образом влияют на сознание, модифицируют картину мира и обладают объяснительной силой.

Изучение «Выразительности педагогической речи» позволит сформировать у будущих педагогов осознанность использования средств выразительности в учебных жанрах информационного и фатического характера и оптимизировать учебное воздействие посредством образного и эмоционально-экспрессивного наполнения урока.

Данная дисциплина будет содействовать формированию системного представления о возможностях тропов и синтаксических фигур, оказывать влияние на протекание когнитивных процессов в сознании ученика; способствовать развитию умений будущих педагогов передавать научные знания последовательно и логично, создавать эффект диалогичности учебно-научной речи, выражать собственную оценку по отношению к излагаемому материалу и к учебной деятельности школьников, привлекать и удерживать высокий уровень познавательного интереса обучающихся.

2 Цели и задачи учебной дисциплины

«Выразительность педагогической речи» направлена на формирование теоретической и практической готовности будущих учителей к созданию профессионально ориентированных высказываний в различных речевых жанрах учебного общения с использованием средств выразительности, соответствующих коммуникативно-дидактическим критериям педагогической коммуникации.

Основные цели преподавания дисциплины:

– сформировать представления о коммуникативной организации педагогического общения;

– углубить знания студентов об основных средствах выразительности и раскрыть их функции в реализации педагогического дискурса;

– выработать у будущих педагогов навыки осознанного использования средств выразительности педагогической речи в учебной коммуникации.

Задачи изучения дисциплины:

– сформировать представления о специфике коммуникативного взаимодействия ученика и учителя в условиях педагогического общения;

– проанализировать особенности использования средств выразительности в различных жанрах педагогического дискурса;

– познакомить с основными коммуникативно-дидактическими критериями, характеризующими выразительность речи педагога;

- развивать аналитические умения, связанные с оценкой выразительности речи учителя;
- формировать навыки осознанного употребления средств выразительности в педагогическом дискурсе.

3 Требование к уровню освоения содержания учебной дисциплины

Изучение дисциплины должно обеспечить формирование следующих групп компетенций: академических (АК) и социально-личностных (СЛК), предусмотренными ОСВО-1-02 03-01-2013 специальности «Белорусский язык и литература».

АК-1. Уметь применять базовые теоретические знания для решения теоретических и практических задач.

АК-2. Владеть навыками научно-педагогического исследования.

АК-3. Владеть исследовательскими навыками.

АК-4. Уметь работать самостоятельно.

АК-5. Быть способным порождать новые идеи (обладать креативностью).

АК-6. Владеть междисциплинарным подходом при решении проблем.

АК-8. Обладать навыками устной и письменной коммуникации.

АК-9. Уметь учиться, повышать свою квалификацию в течение всей своей жизни.

АК-10. Уметь регулировать взаимодействие в образовательном процессе.

СЛК-1. Обладать качествами гражданственности.

СЛК-2. Быть способным к социальному взаимодействию.

СЛК-3. Обладать способностью к межличностной коммуникации.

СЛК-4. Владеть навыками здоровьесбережения.

СЛК-5. Быть способным к критике и самокритике.

СЛК-6. Быть способным работать в команде.

СЛК-7. Быть способным осуществлять самообразование и совершенствовать профессиональную деятельность.

В результате изучения дисциплины студент должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК), предусмотренными образовательным стандартом высшего образования:

Обучающая Деятельность

ПК-1. Управлять учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельностью обучающихся.

ПК-2. Использовать оптимальные методы, формы и средства обучения.

ПК-3. Организовывать и проводить учебные занятия различных видов и форм.

Воспитательная Деятельность

ПК-6. Осуществлять оптимальный отбор и эффективно реализовывать технологии воспитания.

ПК-7. Организовывать и проводить воспитательные мероприятия.

ПК-8. Формировать базовые компоненты личности обучающегося.

ПК-9. Эффективно реализовывать технологию деятельности классного руководителя.

ПК-10. Осуществлять профилактику девиантного поведения обучающихся.

Развивающая Деятельность

ПК-12. Развивать навыки самостоятельной работы обучающихся с учебной, справочной, научной литературой и др. источниками информации.

ПК-14. Преодолевать и предупреждать неуспеваемость обучающихся.

В результате изучения учебной дисциплины студент должен:

знать:

- сущность и функции педагогического общения;
- психолингвистические основы осуществления учебной коммуникации;
- стилистическую и жанровую специфику педагогического дискурса;
- содержание понятий «выразительность педагогической речи», «средства выразительности педагогической речи»;
- основные подходы к классификации средств выразительности;
- особенности вербальной и невербальной выразительности педагогического дискурса;
- особенности проявления выразительности в различных жанрах педагогического дискурса;
- дидактические функции средств выразительности, реализуемые в педагогической речи;
- количественные, качественные и коммуникативно-дидактические критерии оценки речевой выразительности педагогической речи;

уметь:

- выделять, классифицировать и систематизировать речевые факты использования средств выразительности в педагогическом дискурсе, анализировать дидактическую целесообразность их применения;
- конструировать учебно-научные тексты по заданной модели посредством преобразования, смысловой обработки и дополнения их средствами выразительности;
- осуществлять оценку, редактирование и стилистическую правку высказываний педагогов в учебных жанрах информационного и фатического характера, а также стилистическую трансформацию научных текстов и насыщение их тропами, собственно лексическими средствами выразительности и стилистическими фигурами;
- продуцировать и произносить учебно-научные высказывания с использованием средств выразительности в различных жанрах педагогического общения в соответствии с целевыми установками урока и индивидуально-психологическими и возрастными особенностями учеников класса.

4 Структура содержания учебной дисциплины

На изучение дисциплины отводится 58 академических часов (1,5 зачётных единиц).

Форма получения высшего образования	№ учебного плана, дата утверждения	Курс	Семестр	Всего часов		Количество часов			Семестр
				академических	аудиторных	лекции	практические занятия	УСР	
Дневная	A02-347/13-УДдр от 26.08.2013	3	5	58	34	16	14	4	5

5 Методы (технологии) обучения

Основными методами (технологиями) обучения дисциплины, являются:

- модульно-рейтинговая технология обучения;
- элементы проблемного обучения, реализуемые на лекционных занятиях;
- элементы учебно-исследовательской деятельности, творческого подхода, реализуемые на практических занятиях и в самостоятельной работе;
- метод учебных ситуаций, реализуемый на практических занятиях;
- деловые игры, коллоквиум.

6 Организация самостоятельной работы студентов

При изучении дисциплины используются следующие формы самостоятельной работы: подготовка рефератов, докладов, мультимедийных презентаций, УСР.

7 Диагностика компетенций студентов

Оценка учебных достижений студентов на зачете и промежуточных учебных достижений производится по 10-балльной шкале в соответствии с критериями, утвержденными Министерством образования Республики Беларусь. Для оценки учебных достижений студентов используется следующий диагностический инструментарий:

- тестирование (АК-1—АК 6, АК-8, АК-10);
- доклады на семинарских занятиях (АК-1—АК-6, АК-8, АК-10; ПК-1—ПК-3, ПК-14);
- сдача зачета по дисциплине (АК-1—АК 6, АК-8, АК-10; ПК-1—ПК-3, ПК-14).

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Т е м а 1 Организация учебной коммуникации в образовательном процессе школы

Предмет и задачи дисциплины «Выразительность педагогической речи». Понятие «коммуникативная компетенция», ее компонентный состав. Коммуникативная компетентность учителя в структуре профессиональной подготовки. Дискурсивная компетентность педагога.

Педагогическое общение как основная форма взаимодействия субъектов образовательного процесса. Сущность и функции педагогического общения. Особенности педагогического дискурса.

Т е м а 2 Психолингвистические и жанрово-стилистические основы педагогического общения

Психолингвистические основы осуществления учебной коммуникации. Структура речевого акта в ситуации педагогического общения. Стилистические особенности педагогического дискурса. Основные разновидности (подстили) научного стиля. Вопросы жанровой классификации речей в педагогическом общении. Учебные жанры информационного и фатического характера. Жанры профессионального общения. Дидактические жанры.

Т е м а 3 Выразительность педагогической речи и ее виды

Выразительность как одно из коммуникативных качеств речи. Экспрессивность, эмоциональность, образительность и образность — основные «границы» выразительности. Сущность понятия «выразительность педагогической речи».

Виды выразительности в речи учителя: вербальная и невербальная, информационная и эмоциональная. Вербальные средства выразительности, лингвистические основы их классификации. Риторический подход к классификации вербальных средств выразительности. Педагогические основания классификации вербальных средств выразительности.

Т е м а 4 Вербальные средства выразительности и их коммуникативная реализация в учебном общении.

Лексические средства выразительности педагогической речи. Тропы. Метафора, эпитет, сравнение, уподобление. Выразительные возможности лексики: функционально-стилистическая и эмоционально-экспрессивная лексика, фразеологические средства, синонимы.

Синтаксические средства выразительности педагогической речи. Стилистические (риторические) фигуры. Амплификация, антитеза, асиндетон, полисиндетон, эллипсис и его разновидности, градация, инверсия, параллелизм, парентеза, парцелляция, риторический вопрос, стык.

Т е м а 5 Использование средств выразительности в устных учебных жанрах: функционально-дидактический аспект

Особенности употребления средств выразительности в научном стиле. Выразительность учебно-научной речи.

Коммуникативная реализация средств выразительности в учебных жанрах педагогического дискурса. Использование тропов и стилистических фигур в информационных монологических жанрах (объяснительный монолог, объяснительная речь сравнительного характера, речь-инструктаж, обобщающая речь учителя). Средства выразительности в диалогической речи учителя. Выразительность педагогической речи в учебных жанрах фатического характера.

Дидактические функции тропов и стилистических фигур в педагогическом дискурсе.

Стилистические и ортологические ошибки, нарушающие выразительность речи.

Т е м а 6 Основные критерии выразительности педагогической речи

Количественные, качественные и коммуникативно-дидактические критерии оценки вербальной выразительности педагогической речи.

Коммуникативная целесообразность в использовании вербальной выразительности на уроке. Лингвистические и экстралингвистические условия выразительности педагогической речи.

Этапы литературного развития школьников и особенности восприятия средств выразительности учебно-научной речи.

Т е м а 7 Невербальные средства выразительности

Техника речи. Средства невербальной выразительности в педагогическом общении. Фонационные (интонационные) средства выразительности: тембр, артикуляция (произношение), высота, длительность, сила голоса. Интонация и ее компоненты. Основы профессионального владения речевым аппаратом.

Кинетические средства выразительности (мимика, жестикуляция, пантомимика). Пространственная организация речевого общения (проксемика).

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА ДИСЦИПЛИНЫ

Дневная форма получения высшего образования

Номер темы	Название темы	Количество аудиторных часов		Количество часов УСП	Формы контроля знаний
		лекции	практические занятия		
1	Организация учебной коммуникации в образовательном процессе школы	2	—	—	—
2	Психолингвистические и жанровостилистические основы педагогического общения	2	2	2	Тестирование
3	Выразительность педагогической речи и ее виды	2	2	—	Устная (монологические ответы)
4	Вербальные средства выразительности и их коммуникативная реализация в учебном общении	4	2	—	Устная (монологические ответы)
5	Использование средств выразительности в устных учебных жанрах: функционально-дидактический аспект	2	4	—	Устная (монологические ответы)
6	Основные критерии выразительности педагогической речи	2	2	—	Устная (монологические ответы)
7	Невербальные средства выразительности	2	2	2	Тестирование
ИТОГО		16	14	4	—
ВСЕГО		34			—
<i>Примечание.</i> Всего академических часов — 58 (1,5 зачётной единицы).					

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

1 Список литературы

1.1 Основная литература

1. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты / под ред. А. П. Сковородникова. — 2-е изд., стер. — Москва : Флинта : Наука, 2005. — 479 с.

2. *Десяева, Н. Д.* Культура речи педагога : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Десяева, Т. А. Лебедева, Л. В. Ассуирова. — 2-е изд., стер. — М. : Академия, 2006. — 192 с.

3. *Львов, М. Р.* Риторика. Культура речи : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. — 2-е изд., испр. — М. : Академия, 2004. — 272 с.

4. *Мурашов, А. А.* Педагогическая риторика / А. А. Мурашов. — Москва : Пед. о-во России, 2001. — 479 с.

5. *Плещенко, Т. П.* Стилистика и культуры речи : учеб. пособие / Т. П. Плещенко, Н. В. Федотова, Р. Г. Чечет ; под ред. П. П. Шубы. — Минск : «ТетраСистемс», 2001. — 544 с.

6. Риторика : курс лекций / Л. А. Мурина [и др.] ; под ред. Л. А. Муриной. — Минск : БГУ, 2002. — 174 с.

7. *Рыданова, И. И.* Культура речевого поведения учителя : пособие для студентов пед. спец. высш. учеб. заведений / И. И. Рыданова. — Минск : ПИОН, 2000. — 108 с.

8. *Смелкова, З. С.* Педагогическое общение. Теория и практика учебного диалога на уроках словесности / З. С. Смелкова. — М. : Флинта : Наука, 1999. — 232 с.

9. Риторика : учеб. / З. С. Смелкова [и др.] ; под ред. Н. А. Ипполитовой. — М. : ТК Велби : Изд-во Проспект, 2008. — 448 с.

10. *Якушева, С. Д.* Основы педагогического мастерства : учеб. для студентов средних проф. учеб. заведений / С. Д. Якушева. — 3-е изд., стер. — М. : Академия, 2010. — 256 с.

1.2 Дополнительная литература

1. *Введенская, Л. А.* Риторика и культура речи / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. — Ростов-н/Д : Феникс, 2012. — 537 с.

2. *Гойхман О. Я.* Речевая коммуникация / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина ; под ред. О. Я. Гойхмана. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : ИНФРА-М, 2008. — 272 с.

3. *Головин, Б. Н.* Основы культуры речи : учеб. для вузов по спец. «Русский язык и литература» / Б. Н. Головин. — 2-е изд., испр. — Москва : Высш. шк., 1988. — 320 с.

4. *Горобец, Л. Н.* Формирование риторической компетенции студентов-филологов в системе профессиональной подготовки в педагогическом вузе : дисс ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Л. Н. Горобец. — Армавир, 2007. — 480 с.

5. *Ипполитова, Н. А.* Русский язык и культура речи / Н. А. Ипполитова, О. Ю. Князева, М. Р. Савова. — М. : Проспект : Велби, 2004. — 439 с.

6. *Кан-Калик, В. А.* Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. — М.: Просвещение, 1987. — 190 с.

7. *Карасик В. И.* Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. — Волгоград : Перемена, 2002. — 477 с.

8. *Клюев, Е. В.* Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция) : учеб. пособие для вузов / Е. В. Клюев. — М. : Изд-во ПРИОР, 1999. — 272 с.

9. Лекции по актуальным вопросам методики преподавания русского и белорусского языка / БГУ, Филол. фак., Каф. риторики и методики преподавания яз. и лит. — Минск : БГУ, 2003. — 103 с.

10. *Маранцман, В. Г.* Развитие речи и эволюция читателя-школьника / В. Г. Маранцман // Развитие речи учащихся IV — X классов в процессе изучения литературы в школе : пособие для учителя / сост. В. Я. Коровина. — М. : Просвещение, 1985. — С. 12—21.

11. *Маранцман, В. Г.* Проблемное изучение литературного произведения в школе : пособие для учителя / В. Г. Маранцман, Т. В. Чирковская. — М. : Просвещение, 1977. — 206 с.

12. *Михальская, А. К.* Педагогическая риторика : история и теория : учеб. пособие / А. К. Михальская. — М. : Академия, 1998. — 432 с.

13. *Москвин, В. П.* Стилистика русского языка. Теоретический курс / В. П. Москвин. — 4-е изд., перераб. и доп. — Ростов-н/Д : Феникс, 2006. — 630 с.

14. *Неудахина, Н. А.* Основы педагогического мастерства : учеб. пособие / Н. А. Неудахина. — 2-е изд., перераб. и доп. — Барнаул : Изд-во АГАУ, 2009. — 209 с.

15. *Панфилова, А. П.* Тренинг педагогического общения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. — 2-е изд., испр. — М. : Академия, 2008. — 336 с.

16. Педагогическое речеведение : слов.-справ. / О. Н. Волкова [и др.] ; под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Флинта : Наука, 1998. — 312 с.

17. *Русецкий, В. Ф.* Культура речи учителя. Практикум : учеб. пособие / В. Ф. Русецкий. — Минск : Універсітэцкае, 1999. — 239 с.

18. *Хазагеров, Г. Г.* Риторика / Г. Г. Хазагеров, И. Б. Лобанов. — Ростов-н/Д : Феникс, 2004. — 384 с.

19. *Хазагеров, Г. Г.* Риторический словарь / Г. Г. Хазагеров. — М. : Флинта : Наука, 2009. — 432 с.

20. *Цейтлин, С. Н.* Речевые ошибки и их предупреждение / С. Н. Цейтлин. — 3-е изд., испр. — М. : URSS : Либроком, 2009. — 187 с.

21. *Цікоцкі, М. Я.* Стылістыка тэксту : вучэб. дапам. для студэнтаў выш. навуч. устаноў філ. профілю / М. Я. Цікоцкі. — Мінск : Бел. навука, 2002. — 223 с.

22. *Черник, В. Б.* Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока : дис. ... канд. фил. наук : 10.02.01 / В. Б. Черник. — Екатеринбург, 2002. — 196 с.

23. *Щербинина, Ю. В.* Педагогический дискурс: мыслить — говорить — действовать : учеб. пособие / Ю. В. Щербинина. — М. : Флинта, 2010. — 440 с.

2 Критерии оценивания результатов учебной деятельности студентов

Десятибалльная шкала в зависимости от величины балла и отметки включает следующие критерии:

10 (десять) баллов, зачтено:

– систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине, а также по основным вопросам, выходящим за её пределы;

– точное использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы;

– безупречное владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

– выраженная способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации;

- полное и глубокое усвоение основной и дополнительной литературы, по изучаемой учебной дисциплине;
- умение свободно ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку, использовать научные достижения других дисциплин;
- творческая самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, активное творческое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

9 (девять) баллов, зачтено:

- систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;
- точное использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы;
- владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;
- способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;
- полное усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;
- умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку;
- систематическая, активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, творческое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

8 (восемь) баллов, зачтено:

- систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине в объёме учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;
- использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы и обобщения;

– владение инструментарием учебной дисциплины (методами комплексного анализа, техникой информационных технологий), умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

– способность самостоятельно решать сложные проблемы в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку;

– активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, систематическое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

7 (семь) баллов, зачтено:

– систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы и обобщения;

– владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

– свободное владение типовыми решениями в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку;

– самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

6 (шесть) баллов, зачтено:

– достаточно полные и систематизированные знания в объёме учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– использование необходимой научной терминологии, грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обобщения и обоснованные выводы;

– владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач;

– способность самостоятельно применять типовые решения в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им сравнительную оценку;

– активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, периодическое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

5 (пять) баллов, зачтено:

– достаточно знания в объеме учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– использование научной терминологии, грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать выводы;

– владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач;

– способность самостоятельно применять типовые решения в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им сравнительную оценку;

– самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, фрагментарное участие в групповых обсуждениях, достаточный уровень культуры исполнения заданий.

4 (четыре) балла, зачтено:

– достаточный объем знаний в рамках образовательного стандарта высшего образования;

– усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

- использование научной терминологии, логическое изложение ответа на вопросы, умение делать выводы без существенных ошибок;
- владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении стандартных (типовых) задач;
- умение под руководством преподавателя решать стандартные (типовые) задачи;
- умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им оценку;
- работа под руководством преподавателя на практических, лабораторных занятиях, допустимый уровень культуры исполнения заданий.

3 (три) балла, не зачтено:

- недостаточно полный объем знаний в рамках образовательного стандарта высшего образования;
- знание части основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;
- использование научной терминологии, изложение ответа на вопросы с существенными, логическими ошибками;
- слабое владение инструментарием учебной дисциплины, некомпетентность в решении стандартных (типовых) задач;
- неумение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях изучаемой учебной дисциплине;
- пассивность на практических, лабораторных занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий.

2 (два) балла, не зачтено:

- фрагментарные знания в рамках образовательного стандарта высшего образования;
- знания отдельных литературных источников, рекомендованных учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;
- неумение использовать научную терминологию учебной дисциплины, наличие в ответе грубых, логических ошибок;
- пассивность на практических, лабораторных занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий.

1 (один) балл, не зачтено:

- отсутствие знаний и (компетенций) в рамках образовательного стандарта высшего образования, отказ от ответа, неявка на аттестацию без уважительной причины.

3 Перечень заданий и контрольных мероприятий для управляемой самостоятельной работы

Тема и вопросы УСР	Количество часов	Форма контроля
<p>Тема 2 Психолингвистические и жанрово-стилистические основы педагогического общения</p> <p>Вопросы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Психолингвистические основы осуществления учебной коммуникации. Структура речевого акта в ситуации педагогического общения. 2. Стилистические особенности педагогического дискурса. Основные разновидности (подстили) научного стиля. 3. Вопросы жанровой классификации речей в педагогическом общении. 4. Учебные жанры информационного и фактического характера. Жанры профессионального общения. Дидактические жанры 	2	Аннотирование научной литературы
<p>Тема 7 Невербальные средства выразительности</p> <p>Вопросы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Техника речи. Средства невербальной выразительности в педагогическом общении. 2. Фонационные (интонационные) средства выразительности: тембр, артикуляция (произношение), высота, длительность, сила голоса. 3. Интонация и ее компоненты. 4. Основы профессионального владения речевым аппаратом. 5. Кинетические средства выразительности (мимика, жестикация, пантомимика). Пространственная организация речевого общения (проксемика) 	2	Разработка комплекса упражнений для совершенствования фонационного дыхания, голосообразования и дикции

Примечание. Примерный перечень тестовых заданий размещен на сайте кафедры общего и прикладного языкознания.

ПРОТОКОЛ СОГЛАСОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ С ДРУГИМИ ДИСЦИПЛИНАМИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Название учебной дисциплины, с которой требуется согласование	Название кафедры	Предложения кафедры об изменениях в содержании учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине	Решение, принятое кафедрой, разработавшей рабочую программу (с указанием даты и номера протокола)
Культура речи	Общего и прикладного языкознания	Замечаний нет	
Белорусский язык (профессиональная лексика)	Общего и прикладного языкознания	Замечаний нет	

**ДОПОЛНЕНИЯ И ИЗМЕНЕНИЯ,
ВНЕСЕННЫЕ В УЧЕБНУЮ ПРОГРАММУ
НА 201 / 201 УЧЕБНЫЙ ГОД**

№ п/п	Дополнения и изменения	Основание

Учебная программа пересмотрена и одобрена на заседании кафедры (протокол № _____ от _____ 201__ г.)

Заведующий кафедрой

_____ (учёная степень, учёное звание)

_____ (подпись)

_____ (И. О. Фамилия)

УТВЕРЖДАЮ
Декан факультета

_____ (учёная степень, учёное звание)

_____ (подпись)

_____ (И. О. Фамилия)

Учебное издание

Выразительность педагогической речи

Учебная программа учреждения высшего образования
по учебной дисциплине для специальности
1-02 03 01 Белорусский язык и литература

Разработала

И. С. Чуносова, преподаватель кафедры общего
и прикладного языкознания

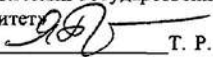
Ответственный за выпуск Е. Г. Хохол

Техническое редактирование С. М. Глушак

Подписано в печать 12.11.2015. Формат 60 × 84 ¹/₆. Бумага офсетная. Отпечатано на
копировально-множительной технике. Усл. печ. л. 1,20. Уч.-изд. л. 0,80. Тираж 9 экз. Заказ 950

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования «Барановичский государственный университет».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/424 от 02.09.2014.
Ул. Войкова, 21, 225404, г. Барановичи. Тел. 8 (0163) 45 46 28, e-mail: rio@barsu.by.

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

УТВЕРЖДАЮ
Ректор (первый проректор)
учреждения образования
«Барановичский государственный
университет»

Т. Р. Якубович
15 июня 2015 года
Регистрационный № УД-ОПЯ261/15-ФСГЯ

ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Учебная программа учреждения высшего образования
по факультативной дисциплине для специальности
1-02 03 07 Иностранный язык (английский).
Дополнительная специальность

Барановичи
БарГУ
2015

234.1

Учебная программа разработана на основе ОСРБ-1-02 03 07-2008 № 50 от 12 июня 2008 г. и учебного плана специальности.

Разработала

И. С. Чуносова, преподаватель кафедры общего и прикладного языкознания факультета славянских и германских языков учреждения образования «Барановичский государственный университет»

Рецензенты:

Г. И. Николаевко, проректор государственного учреждения образования «Академии педагогических наук», доктор педагогических наук, профессор кафедры современных методов и технологий образования;

Е. И. Панамареня, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет»

Рекомендована к утверждению:

кафедрой общего и прикладного языкознания (протокол № 6 от 12 июня 2015 г.); методической комиссией факультета славянских и германских языков учреждения образования «Барановичский государственный университет» (протокол № 4 от 15 июня 2015 г.);

совместом факультета славянских и германских языков учреждения образования «Барановичский государственный университет» (протокол № 6 от 15 июня 2015 г.)

Экспертиза методической комиссии факультета

Ответственный за редакцию Д. С. Томчик



Д. С. Томчик

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

1 Актуальность изучения дисциплины

Организация учебного общения в образовательном процессе школы непосредственным образом связана с уровнем коммуникативной компетентности педагога. Слово учителя — эффективный инструмент педагогического воздействия, владение которым позволяет оказывать влияние на развитие познавательной активности учащихся. Поддержание и сохранение интереса школьников к учению достигается во многом благодаря выразительности речи учителя. В лингвистической и педагогической литературе намечился подход к расширению представлений о роли средств выразительности в педагогическом дискурсе, при этом подчёркивается, что их роль в учебно-научной речи учителя не ограничивается задачами экспрессии. Значение выразительности целесообразно оценивать также в рамках совершения когнитивных операций, поскольку тропы и синтаксические фигуры не только украшают речь, но и существенным образом влияют на сознание, модифицируют картину мира и обладают объяснительной силой.

Изучение «Выразительности педагогической речи» позволит сформировать у будущих педагогов осознанность использования средств выразительности в учебных жанрах информационного и фатического характера и оптимизировать учебное воздействие посредством образного и эмоционально-экспрессивного наполнения урока.

Данная факультативная дисциплина будет содействовать формированию системного представления о возможностях тропов и синтаксических фигур, оказывать влияние на протекание когнитивных процессов в сознании ученика; способствовать развитию умений будущих педагогов передавать научные знания последовательно и логично, создавать эффект диалогичности учебно-научной речи, выражать собственную оценку по отношению к излагаемому материалу и к учебной деятельности школьников, привлекать и удерживать высокий уровень познавательного интереса обучающихся.

2 Цели и задачи факультативной дисциплины

«Выразительность педагогической речи» направлена на формирование теоретической и практической готовности будущих учителей к созданию профессионально ориентированных высказываний в различных речевых жанрах учебного общения с использованием средств выразительности, соответствующих коммуникативно-дидактическим критериям педагогической коммуникации.

Основные цели преподавания дисциплины:

- сформировать представления о коммуникативной организации педагогического общения;
- углубить знания студентов об основных средствах выразительности и раскрыть их функции в реализации педагогического дискурса;
- выработать у будущих педагогов навыки осознанного использования средств выразительности педагогической речи в учебной коммуникации.

Задачи изучения дисциплины:

- сформировать представления о специфике коммуникативного взаимодействия ученика и учителя в условиях педагогического общения;
- проанализировать особенности использования средств выразительности в различных жанрах педагогического дискурса;
- познакомить с основными коммуникативно-дидактическими критериями, характеризующими выразительность речи педагога;

- развивать аналитические умения, связанные с оценкой выразительности речи учителя;
- формировать навыки осознанного употребления средств выразительности в педагогическом дискурсе.

3 Требование к уровню освоения содержания факультативной дисциплины

Изучение дисциплины должно обеспечить формирование следующих групп компетенций: академических (АК), социально-личностных (СЛК) и профессиональных (ПК) компетенций, предусмотренных в ОСРБ-1-02 03-07-2008 специальности «Иностранный язык (с указанием языка). Дополнительная специальность».

АК-1. Уметь применять полученные базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач в области создания и совершенствования инновационных технологий, организации учебно-воспитательного процесса.

АК-2. Иметь навыки организации исследования и его системного и сравнительного анализа.

АК-3. Уметь работать самостоятельно и постоянно повышать свой профессиональный уровень.

АК-4. Уметь применять междисциплинарный подход при решении проблем.

АК-5. Иметь лингвистические навыки (устная и письменная коммуникация) на государственных языках.

АК-11. Уметь использовать технические и программные средства компьютерной техники.

СЛК-1. Быть способным к социальному взаимодействию и межличностным коммуникациям

СЛК-3. Обладать качествами гражданственности, патриотизма и духовности.

СЛК-5. Уметь работать в команде.

В результате изучения дисциплины студент должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК), предусмотренными образовательным стандартом Республики Беларусь:

Учебно-воспитательная деятельность

ПК-1. Использовать систему знаний о сфере образования и современных направлениях развития по специальности.

ПК-3. Использовать различные методы, средства, формы обучения и воспитания, прогрессивные приемы руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся, применять современные технические средства обучения.

В результате изучения факультативной дисциплины студент должен:

знать:

- сущность и функции педагогического общения;
- психолингвистические основы осуществления учебной коммуникации;
- стилистическую и жанровую специфику педагогического дискурса;
- содержание понятий «выразительность педагогической речи», «средства выразительности педагогической речи»;
- основные подходы к классификации средств выразительности;
- особенности вербальной и невербальной выразительности педагогического дискурса;
- особенности проявления выразительности в различных жанрах педагогического дискурса;
- дидактические функции средств выразительности, реализуемые в педагогической речи;
- количественные, качественные и коммуникативно-дидактические критерии оценки речевой выразительности педагогической речи.

уметь:

- выделять, классифицировать и систематизировать речевые факты использования средств выразительности в педагогическом дискурсе, анализировать дидактическую целесообразность их применения;
- конструировать учебно-научные тексты по заданной модели посредством преобразования, смысловой обработки и дополнения их средствами выразительности;
- осуществлять оценку, редактирование и стилистическую правку высказываний педагогов в учебных жанрах информационного и фатического характера, а также стилистическую трансформацию научных текстов и насыщение их тропами, собственно лексическими средствами выразительности и стилистическими фигурами;
- продуцировать и произносить учебно-научные высказывания с использованием средств выразительности в различных жанрах педагогического общения в соответствии с целевыми установками урока и индивидуально-психологическими и возрастными особенностями учеников класса.

4 Структура содержания факультативной дисциплины

На изучение дисциплины отводится 24 академических часа.

Форма получения высшего образования	№ учебного плана Дата утверждения	Курс	Семестр	Всего часов		Количество часов	
				академических	аудиторных	лекции	практические занятия
Дневная	A02-068/09-УДдр от 12.03.2009	5	9	24	24	18	6

5 Методы (технологии) обучения

Основными методами (технологиями) обучения дисциплины, являются:

- модульно-рейтинговая технология обучения;
- элементы проблемного обучения, реализуемые на лекционных занятиях;
- элементы учебно-исследовательской деятельности, творческого подхода, реализуемые на практических занятиях и в самостоятельной работе;
- метод учебных ситуаций, реализуемый на практических занятиях;
- деловые игры, коллоквиум.

6 Организация самостоятельной работы студентов

При изучении дисциплины используются следующие формы самостоятельной работы: подготовка рефератов, докладов, мультимедийных презентаций.

7 Диагностика компетенций студентов

Оценка промежуточных учебных достижений студентов производится по 10-балльной шкале в соответствии с критериями, утверждёнными Министерством образования Республики Беларусь. Для оценки учебных достижений студентов используется следующий диагностический инструментарий:

- тестирование (АК-1—АК 6, АК-8, АК-10);
- доклады на семинарских занятиях (АК-1—АК-6, АК-8, АК-10; ПК-1—ПК-3, ПК-14).

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Т е м а 1 Организация учебной коммуникации в образовательном процессе школы

Предмет и задачи дисциплины «Выразительность педагогической речи». Понятие «коммуникативная компетенция», ее компонентный состав. Коммуникативная компетентность учителя в структуре профессиональной подготовки. Дискурсивная компетентность педагога.

Педагогическое общение как основная форма взаимодействия субъектов образовательного процесса. Сущность и функции педагогического общения. Особенности педагогического дискурса.

Т е м а 2 Психолингвистические и жанрово-стилистические основы педагогического общения

Психолингвистические основы осуществления учебной коммуникации. Структура речевого акта в ситуации педагогического общения. Стилистические особенности педагогического дискурса. Основные разновидности (подстили) научного стиля. Вопросы жанровой классификации речей в педагогическом общении. Учебные жанры информационного и фатического характера. Жанры профессионального общения. Дидактические жанры.

Т е м а 3 Выразительность педагогической речи и ее виды

Выразительность как одно из коммуникативных качеств речи. Экспрессивность, эмоциональность, изобразительность и образность — основные «границы» выразительности. Сущность понятия «выразительность педагогической речи».

Виды выразительности в речи учителя: вербальная и невербальная, информационная и эмоциональная. Вербальные средства выразительности, лингвистические основы их классификации. Риторический подход к классификации вербальных средств выразительности. Педагогические основания классификации вербальных средств выразительности.

Т е м а 4 Вербальные средства выразительности и их коммуникативная реализация в учебном общении.

Лексические средства выразительности педагогической речи. Группы. Метафора, эпитет, сравнение, уподобление. Выразительные возможности лексики: функционально-стилистическая и эмоционально-экспрессивная лексика, фразеологические средства, синонимы.

Синтаксические средства выразительности педагогической речи. Стилистические (риторические) фигуры. Амплификация, антитеза, асиндетон, полисиндетон, эллипсис и его разновидности, градация, инверсия, параллелизм, парентеза, парцелляция, риторический вопрос, стык.

Т е м а 5 Использование средств выразительности в устных учебных жанрах: функционально-дидактический аспект

Особенности употребления средств выразительности в научном стиле. Выразительность учебно-научной речи.

Коммуникативная реализация средств выразительности в учебных жанрах педагогического дискурса. Использование тропов и стилистических фигур в информационных монологических жанрах (объяснительный монолог, объяснительная речь сравнительного характера, речь-инструктаж, обобщающая речь учителя). Средства выразительности в диалогической речи учителя. Выразительность педагогической речи в учебных жанрах фатического характера.

Дидактические функции тропов и стилистических фигур в педагогическом дискурсе.

Стилистические и ортологические ошибки, нарушающие выразительность речи.

Т е м а 6 Основные критерии выразительности педагогической речи

Количественные, качественные и коммуникативно-дидактические критерии оценки вербальной выразительности педагогической речи.

Коммуникативная целесообразность в использовании вербальной выразительности на уроке. Лингвистические и экстралингвистические условия выразительности педагогической речи.

Этапы литературного развития школьников и особенности восприятия средств выразительности учебно-научной речи.

Т е м а 7 Невербальные средства выразительности

Техника речи. Средства невербальной выразительности в педагогическом общении. Фонационные (интонационные) средства выразительности: тембр, артикуляция (произношение), высота, длительность, сила голоса. Интонация и ее компоненты. Основы профессионального владения речевым аппаратом.

Кинетические средства выразительности (мимика, жестикуляция, пантомимика). Пространственная организация речевого общения (проксемика).

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА ДИСЦИПЛИНЫ

Дневная форма получения высшего образования

Номер темы	Название темы	Количество аудиторных часов		Формы контроля знаний
		лекции	практические занятия	
1	Организация учебной коммуникации в образовательном процессе школы	2	—	—
2	Психолингвистические и жанрово-стилистические основы педагогического общения	4	—	—
3	Выразительность педагогической речи и ее виды	2	—	—
4	Вербальные средства выразительности и их коммуникативная реализация в учебном общении	4	2	Устная (монологические ответы)
5	Использование средств выразительности в устных учебных жанрах: функционально-дидактический аспект	2	—	—
6	Основные критерии выразительности педагогической речи	2	2	Устная (монологические ответы)
7	Невербальные средства выразительности	2	2	Тестирование
ИТОГО		18	6	—
ВСЕГО		24		—
Примечание. Всего академических часов — 24.				

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

1 Список литературы

1.1 Основная литература

1. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты / под ред. А. П. Сковородникова. — 2-е изд., стер. — Москва : Флинта : Наука, 2005. — 479 с.
2. *Десяева, Н. Д.* Культура речи педагога : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Десяева, Т. А. Лебедева, Л. В. Ассуирова. — 2-е изд., стер. — М. : Академия, 2006. — 192 с.
3. *Львов, М. Р.* Риторика. Культура речи : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. — 2-е изд., испр. — М. : Академия, 2004. — 272 с.
4. *Мурашов, А. А.* Педагогическая риторика / А. А. Мурашов. — Москва : Пед. о-во России, 2001. — 479 с.
5. *Плещенко, Т. П.* Стилистика и культуры речи : учеб. пособие / Т. П. Плещенко, Н. В. Федотова, Р. Г. Четет ; под ред. П. П. Шубы. — Минск : «ТетраСистемс», 2001. — 544 с.
6. Риторика : курс лекций / Л. А. Мурина [и др.] ; под ред. Л. А. Муриной. — Минск : БГУ, 2002. — 174 с.
7. *Рыданова, И. И.* Культура речевого поведения учителя : пособие для студентов пед. спец. высш. учеб. заведений / И. И. Рыданова. — Минск : ПИОН, 2000. — 108 с.
8. *Смелкова, З. С.* Педагогическое общение. Теория и практика учебного диалога на уроках словесности / З. С. Смелкова. — М. : Флинта : Наука, 1999. — 232 с.
9. Риторика : учеб. / З. С. Смелкова [и др.] ; под ред. Н. А. Ипполитовой. — М. : ТК Велби : Изд-во Проспект, 2008. — 448 с.
10. *Якушева, С. Д.* Основы педагогического мастерства : учеб. для студентов средних проф. учеб. заведений / С. Д. Якушева. — 3-е изд., стер. — М. : Академия, 2010. — 256 с.

1.2 Дополнительная литература

1. *Введенская, Л. А.* Риторика и культура речи / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. — Ростов-н/Д : Феникс, 2012. — 537 с.

2. *Гойхман О. Я.* Речевая коммуникация / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина ; под ред. О. Я. Гойхмана. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : ИНФРА-М, 2008. — 272 с.

3. *Головин, Б. Н.* Основы культуры речи : учеб. для вузов по спец. «Русский язык и литература» / Б. Н. Головин. — 2-е изд., испр. — Москва : Высш. шк., 1988. — 320 с.

4. *Горобец, Л. Н.* Формирование риторической компетенции студентов-филологов в системе профессиональной подготовки в педагогическом вузе : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Л. Н. Горобец. — Армавир, 2007. — 480 с.

5. *Ипполитова, Н. А.* Русский язык и культура речи / Н. А. Ипполитова, О. Ю. Князева, М. Р. Савова. — М. : Проспект : Велби, 2004. — 439 с.

6. *Кан-Калик, В. А.* Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. — М. : Просвещение, 1987. — 190 с.

7. *Карасик В. И.* Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. — Волгоград : Перемена, 2002. — 477 с.

8. *Клюев, Е. В.* Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция) : учеб. пособие для вузов / Е. В. Клюев. — М. : Изд-во ПРИОР, 1999. — 272 с.

9. Лекции по актуальным вопросам методики преподавания русского и белорусского языка / БГУ, Филол. фак., Каф. риторики и методики преподавания яз. и лит. — Минск : БГУ, 2003. — 103 с.

10. *Маранцман, В. Г.* Развитие речи и эволюция читателя-школьника / В. Г. Маранцман // Развитие речи учащихся IV — X классов в процессе изучения литературы в школе : пособие для учителя / сост. В. Я. Коровина. — М. : Просвещение, 1985. — С. 12—21.

11. *Маранцман, В. Г.* Проблемное изучение литературного произведения в школе : пособие для учителя / В. Г. Маранцман, Т. В. Чирковская. — М. : Просвещение, 1977. — 206 с.

12. *Михальская, А. К.* Педагогическая риторика : история и теория : учеб. пособие / А. К. Михальская. — М. : Академия, 1998. — 432 с.

13. *Москвин, В. П.* Стилистика русского языка. Теоретический курс / В. П. Москвин. — 4-е изд., перераб. и доп. — Ростов-н/Д : Феникс, 2006. — 630 с.

14. *Неудахина, Н. А.* Основы педагогического мастерства : учеб. пособие / Н. А. Неудахина. — 2-е изд., перераб. и доп. — Барнаул : Изд-во АГАУ, 2009. — 209 с.

15. *Панфилова, А. П.* Тренинг педагогического общения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. — 2-е изд., испр. — М. : Академия, 2008. — 336 с.

16. Педагогическое речеведение : слов.-справ. / О. Н. Волкова [и др.] ; под. ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Флинта : Наука, 1998. — 312 с.

17. *Русецкий, В. Ф.* Культура речи учителя. Практикум : учеб. пособие / В. Ф. Русецкий. — Минск : Універсітэцкае, 1999. — 239 с.

18. *Хазагеров, Г. Г.* Риторика / Г. Г. Хазагеров, И. Б. Лобанов. — Ростов-н/Д : Феникс, 2004. — 384 с.

19. *Хазагеров, Г. Г.* Риторический словарь / Г. Г. Хазагеров. — М. : Флинта : Наука, 2009. — 432 с.

20. *Цейтлин, С. Н.* Речевые ошибки и их предупреждение / С. Н. Цейтлин. — 3-е изд., испр. — М. : URSS : Либроком, 2009. — 187 с.

21. *Цікоцкі, М. Я.* Стылістыка тэксту : вучэб. дапам. для студэнтаў выш. навуч. устаноў філ. профілю / М. Я. Цікоцкі. — Мінск : Бел. навука, 2002. — 223 с.

22. *Черник, В. Б.* Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока : дис. ... канд. фил. наук : 10.02.01 / В. Б. Черник. — Екатеринбург, 2002. — 196 с.

23. *Щербинина, Ю. В.* Педагогический дискурс: мыслить — говорить — действовать : учеб. пособие / Ю. В. Щербинина. — М. : Флинта, 2010. — 440 с.

2 Критерии оценивания результатов учебной деятельности студентов

Десятибалльная шкала в зависимости от величины балла и отметки включает следующие критерии:

10 (десять) баллов, зачтено:

– систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине, а также по основным вопросам, выходящим за её пределы;

– точное использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы;

– безупречное владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

– выраженная способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации;

- полное и глубокое усвоение основной и дополнительной литературы, по изучаемой учебной дисциплине;
- умение свободно ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку, использовать научные достижения других дисциплин;
- творческая самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, активное творческое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

9 (девять) баллов, зачтено:

- систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;
- точное использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы;
- владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;
- способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;
- полное усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;
- умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку;
- систематическая, активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, творческое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

8 (восемь) баллов, зачтено:

- систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине в объеме учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;
- использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы и обобщения;

– владение инструментарием учебной дисциплины (методами комплексного анализа, техникой информационных технологий), умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

– способность самостоятельно решать сложные проблемы в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку;

– активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, систематическое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

7 (семь) баллов, зачтено:

– систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы и обобщения;

– владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

– свободное владение типовыми решениями в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку;

– самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

6 (шесть) баллов, зачтено:

– достаточно полные и систематизированные знания в объёме учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– использование необходимой научной терминологии, грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обобщения и обоснованные выводы;

– владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач;

– способность самостоятельно применять типовые решения в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им сравнительную оценку;

– активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, периодическое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

5 (пять) баллов, зачтено:

– достаточно знания в объеме учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– использование научной терминологии, грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать выводы;

– владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач;

– способность самостоятельно применять типовые решения в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им сравнительную оценку;

– самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, фрагментарное участие в групповых обсуждениях, достаточный уровень культуры исполнения заданий.

4 (четыре) балла, зачтено:

– достаточный объем знаний в рамках образовательного стандарта высшего образования;

– усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

- использование научной терминологии, логическое изложение ответа на вопросы, умение делать выводы без существенных ошибок;
- владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении стандартных (типовых) задач;
- умение под руководством преподавателя решать стандартные (типовые) задачи;
- умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им оценку;
- работа под руководством преподавателя на практических, лабораторных занятиях, допустимый уровень культуры исполнения заданий.

3 (три) балла, не зачтено:

- недостаточно полный объем знаний в рамках образовательного стандарта высшего образования;
- знание части основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;
- использование научной терминологии, изложение ответа на вопросы с существенными, логическими ошибками;
- слабое владение инструментарием учебной дисциплины, некомпетентность в решении стандартных (типовых) задач;
- неумение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях изучаемой учебной дисциплины;
- пассивность на практических, лабораторных занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий.

2 (два) балла, не зачтено:

- фрагментарные знания в рамках образовательного стандарта высшего образования;
- знания отдельных литературных источников, рекомендованных учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;
- неумение использовать научную терминологию учебной дисциплины, наличие в ответе грубых, логических ошибок;
- пассивность на практических, лабораторных занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий.

1 (один) балл, не зачтено:

- отсутствие знаний и (компетенций) в рамках образовательного стандарта высшего образования, отказ от ответа, неявка на аттестацию без уважительной причины.

ПРОТОКОЛ СОГЛАСОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ С ДРУГИМИ ДИСЦИПЛИНАМИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Название учебной дисциплины, с которой требуется согласование	Название кафедры	Предложения кафедры об изменениях в содержании учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине	Решение, принятое кафедрой, разработавшей рабочую программу (с указанием даты и номера протокола)
Белорусский язык и культура речи	Общего и прикладного языкознания	Замечаний нет	
Белорусский язык (профессиональная лексика)	Общего и прикладного языкознания	Замечаний нет	

**ДОПОЛНЕНИЯ И ИЗМЕНЕНИЯ,
ВНЕСЕННЫЕ В УЧЕБНУЮ ПРОГРАММУ
НА 201 / 201 УЧЕБНЫЙ ГОД**

№ п/п	Дополнения и изменения	Основание

Учебная программа пересмотрена и одобрена на заседании кафедры (протокол № ____ от _____ 201__ г.)

Заведующий кафедрой

(учёная степень, учёное звание)

(подпись)

(И. О. Фамилия)

УТВЕРЖДАЮ
Декан факультета

(учёная степень, учёное звание)

(подпись)

(И. О. Фамилия)

Учебное издание

ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Учебная программа учреждения высшего образования
по факультативной дисциплине для специальности
1-02 03 07 Иностранный язык (английский).
Дополнительная специальность

Разработала

И. С. Чуносова, преподаватель кафедры
общего и прикладного языкознания

Ответственный за выпуск Е. Г. Хохол

Техническое редактирование С. М. Глушак

Подписано в печать 12.11.2015. Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Отпечатано
на копировально-множительной технике. Усл. печ. л. 1,10. Уч.-изд. л. 0,80. Тираж 9 экз. Заказ 942

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования «Барановичский государственный университет».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/424 от 02.09.2014.
Ул. Войкова, 21, 225404, г. Барановичи. Тел. 8 (0163) 45 46 28, e-mail: rio@barsu.by

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

АННОТИРОВАННЫЙ СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ, РЕКОМЕНДУЕМОЙ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ

1. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочёты / под ред. А. П. Сковородникова. — М. : Флинта : Наука, 2005. — 479 с.

Энциклопедический словарь-справочник «Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочёты» написан коллективом сотрудников кафедры общего языкознания и риторики Красноярского государственного университета под редакцией А. П. Сковородникова. Данный словарь даёт достаточно полное описание выразительных средств и речевых погрешностей современной массовой русскоязычной коммуникации. Словарные статьи помимо необходимых теоретических сведений содержат также богатый иллюстративный материал.

2. Гойхман, О. Я. Речевая коммуникация / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина ; под ред. О. Я. Гойхмана. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : ИНФРА-М, 2008. — 272 с.

Учебник посвящён основам коммуникативной деятельности и нацелен на обучение речевому общению путём совершенствования навыков всех видов речевой деятельности — чтения, слушания, письменной и устной речи.

Излагаются основные понятия теории речевой коммуникации, теоретические сведения, необходимые для повышения эффективности речевой деятельности во всех её проявлениях, приводится система упражнений, направленных на улучшение речи и навыков общения, на освоение речевых тактик и психологических приёмов взаимодействия с собеседником.

3. Головин, Б. Н. Основы культуры речи : учеб. для вузов по специальности «Русский язык и литература» / Б. Н. Головин — 2-е изд., испр. — М. : Высш. шк., 1988. — 320 с.

В учебнике освещаются теоретические основы культуры речи как научной дисциплины, анализируются языковые и речевые стили, рассматривается речевая культура в научном и учебном общении, культура публичного выступления, связь культуры речи с другими науками.

4. *Горобец, Л. Н.* Формирование риторической компетенции студентов-нефилологов в системе профессиональной подготовки в педагогическом вузе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Л. Н. Горобец. — Армавир, 2007. — 480 с.

В работе обосновывается методика построения поэтапного обучения будущих педагогов речеведческим дисциплинам для формирования риторической компетенции. Выявляются критерии, определяющие основу риторических умений. Разработана типология речевых и риторических жанров, необходимых для формирования высокого уровня риторической компетенции.

5. *Десяева, Н. Д.* Культура речи педагога : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Десяева, Т. А. Лебедева, Л. В. Ассуирова. — 2-е изд., стер. — М. : Академия, 2006. — 192 с.

В учебном пособии раскрывается риторико-стилистическая концепция курса «Русский язык и культура речи», учебный материал излагается как система знаний о речи, речевой коммуникации, риторических моделях педагогического общения. Содержание понятий даётся на примерах анализа профессиональной педагогической речи различных жанров и стилей. Практические задания к каждому разделу направлены на формирование умений анализировать речь, использовать различные приёмы и модели подготовки с учётом норм литературного языка и экстралингвистической основы речи.

Для студентов высших педагогических учебных заведений. Может быть интересно учителям школ и преподавателям средних и высших учебных заведений.

6. *Жабицкая, Л. Г.* Восприятие художественной литературы и личность / Л. Г. Жабицкая. — Кишинёв : Штиинца, 1974. — 134 с.

Работа посвящена анализу перцептивных литературных способностей и уровней литературно-эстетического развития старших школьников, а также характеристике критериев, на которых юные читатели основывают свою оценку литературно-художественного произведения.

Автор использует данные психологического эксперимента, наблюдений, анкет, бесед со школьниками и их писем — отзывов на литературные произведения.

7. *Ипполитова, Н. А.* Русский язык и культура речи / Н. А. Ипполитова, О. Ю. Князева, М. Р. Савова. — М. : Проспект : Велби, 2004. — 439 с.

В учебнике рассмотрены теоретические основы культуры речи, специфика и виды речевой деятельности, дана характеристика основных механизмов речи.

Имеющиеся в учебнике задания для самостоятельной работы активизируют познавательную деятельность, контролируют её результаты, формируют коммуникативно-речевые умения.

Для студентов, аспирантов, преподавателей вузов.

8. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. — М. : Просвещение, 1987. — 190 с.

Автор в популярной форме на основе личного педагогического опыта и опыта других педагогов рассматривает типичные затруднения, возникающие в общении учителя с классом, раскрывает секреты педагогического взаимодействия, вопросы воспитания и обучения, связанные с контактами учителя и детей. В этом своеобразном учебнике по искусству общения изложена система овладения приёмами коммуникации в обучении и воспитании.

9. Карасик, В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. — Волгоград : Перемена, 2002. — 477 с.

В монографии обсуждаются актуальные проблемы лингвокультурологии и теории дискурса. Предлагается типология языковых личностей в ценностном, познавательном и поведенческом аспектах. Рассматриваются культурные концепты — кванты переживаемого знания, совокупность которых является концентрированным опытом человечества, этноса, социальной группы и личности. Анализируются социолингвистические и прагмалингвистические типы дискурса как текста в ситуации реального общения.

10. Ключев, Е. В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция) : учеб. пособие для вузов / Е. В. Ключев. — М. : ПРИОР, 1999. — 272 с.

В данном учебном пособии риторические знания рассматриваются, прежде всего, в отношении к обыденной речевой практике. Книга предназначена для тех, кто хотел бы понять, каким образом сведения из области риторики можно использовать в повседневной речи, причём использовать не для того, чтобы сделать речь красивой, а для того, чтобы сделать её осмысленной.

11. Лекции по актуальным вопросам методики преподавания русского и белорусского языка / Белорус. гос. ун-т, филол. фак., каф. риторики и методики преподавания яз. и лит. — Минск : БГУ, 2003. — 103 с.

Лекции, адресованные студентам-филологам, содержат изложение актуальных вопросов методики преподавания русского и белорусского языка, связанных с формированием культуры речи школьников, развитием связной речи учащихся, компьютеризацией учебного процесса и т. д.

12. Львов, М. Р. Риторика. Культура речи : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / М. Р. Львов. — 2-е изд., испр. — М. : Академия, 2004. — 272 с.

В пособии рассматривается такая область филологической науки, как риторика, сферы её влияния и применения, история её возникновения. Особое внимание уделяется видам красноречия, значению духовно-нравственного слова. Очень важны практические советы в отношении ораторского искусства, необходимого в преподавательской, дискуссионной и других видах деятельности.

Для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям, может быть рекомендовано преподавателям колледжей и вузов, учителям.

13. Маранцман, В. Г. Проблемное изучение литературного произведения в школе : пособие для учителя / В. Г. Маранцман, Т. В. Чирковская. — М. : «Просвещение», 1977. — 206 с.

Книга посвящена проблемному изучению литературного произведения в школе. В ней рассказано о своеобразии принципов проблемности, об изменении уровня проблемности, характере проблемных ситуаций и путях их решения от IV к X классу. В книге приведены методические разработки уроков, заданий, анализ ученических сочинений.

14. Михальская, А. К. Педагогическая риторика : история и теория : учеб. пособие / А. К. Михальская. — М. : Академия, 1998. — 432 с.

В книге раскрываются истоки и история педагогико-риторической деятельности в связи со становлением и развитием отечественной речевой и педагогической культуры. Выявлены важнейшие педагогико-риторические категории и законы, определен характер отношений между ними, рассмотрены концептуальные системы тех областей современной лингвистики, объект которых речевое поведение человека, и лингвопрагматические направления, служащие теоретической базой для профессионально ориентированных дисциплин, использующихся в системе речевой подготовки педагогов за рубежом.

В основе теории общей и педагогической современной риторики — система общериторических идей и понятий, разработанная автором.

15. Москвин, В. П. Стилистика русского языка. Теоретический курс / В. П. Москвин. — 4-е изд., перераб. и доп. — Ростов н/Д. : Феникс, 2006. — 630 с.

Рассмотрены приёмы и средства выразительной речи — так называемые тропы и фигуры. На основе соотнесения с такими коммуникативными качествами речи, как однозначность и двусмысленность, точность и неточность, правдоподобие и неправдоподобие, логичность и алогизм и др. Разработана общая классификация тропов и фигур; в соответствии с указанным основанием систематизации выявлены и описаны классы фигур двусмысленной речи, фигур уточнения и нарочито неточной речи, приёмов нарочитого неправдоподобия, фигур алогизма и др. Построен либо дополнен (для разновидностей метафор, эпитетов, перифраз, эвфемизмов, фигур повтора, видов стилизации и т. д.) ряд частных классификаций; уточнены определения и соотношение фигур, упорядочены соответствующие терминологические микросистемы. По отношению к качествам речи рассмотрены не только тропы и фигуры, но и языковые особенности функциональных стилей, что сделало принципиально возможным объединение стилистики ресурсов и функциональной стилистики в рамках единой классификационной системы.

Адресуется широкому кругу филологов — преподавателям, аспирантам, студентам старших курсов; всем, кто интересуется проблемами стилистики.

16. Мурина, Л. А. Риторика : учеб. / Л. А. Мурина. — Минск : Універсітэцкае, 1994. — 272 с.

Задача учебника — дать знания о предмете, о технике приобретения речевых умений, закрепить теоретический материал с помощью разработанных автором специальных упражнений.

17. Неудахина, Н. А. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие / Н. А. Неудахина. — 2-е изд., перераб. и доп. — Барнаул : Изд-во АГАУ, 2009. — 209 с.

В учебном издании подробно изложены система педагогического мастерства и её важнейшие элементы. Рассмотрена теория основных тем и представлены разработки занятий, которые помогают развивать у будущих педагогов профессионального обучения готовность к профессиональной деятельности. Методика проведения занятий изложена по унифицированной схеме, включающей в себя: цели темы, входной контроль, информационный блок, дополнительную информацию, задания и вопросы для обсуждения, упражнения и ситуации, контролирующие тесты.

Предназначено для профессионально-педагогических специальностей вузов и колледжей, слушателей факультетов повышения психолого-педагогической

квалификации, преподавателей высших и средних специальных учебных заведений. Издание может быть использовано как в курсе «Педагогика», так и для чтения спецкурса «Педагогическое мастерство».

18. Панфилова, А. П. Тренинг педагогического общения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. — 2-е изд., испр. — М. : Академия, 2008. — 336 с.

Учебное пособие является полным руководством по подготовке, проведению и анализу тренинга педагогического общения. Доступная манера изложения, упражнения, советы и разнообразные игротехнические приёмы создают самые благоприятные условия для практического использования данной книги. Существенное место в ней отведено технологии проведения тренинга, труду тренера, требованиям к его личности, имиджу и компетентности, проблемам «выгорания» и профессиональной психогигиены. Представлен практический инструментарий для проведения тренинга педагогического общения: тесты, игровые упражнения, кейсы, имитационные игры, диагностические методики эффективности. Для студентов высших учебных заведений. Может быть полезно преподавателям, тренерам, психологам, коуч-менеджерам, учителям.

19. Педагогическое речеведение : слов.-справ. / О. Н. Волкова [и др.] ; под. ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Флинта : Наука, 1998. — 312 с.

Словарь-справочник по педагогическому речеведению создан впервые. В нём раскрыты важнейшие понятия педагогической риторики, теории текста, культуры педагогической речи и голоса. Второе издание словаря-справочника содержит значительно большее количество словарных статей по сравнению с первым изданием. Каждая словарная статья сопровождается списком литературы, изучение которой поможет читателям лучше осознать то или иное понятие, расширить фактологическую базу.

Для преподавателей и учащихся педагогических университетов, институтов, педагогических училищ, гуманитарных лицеев, гимназий, школ.

20. Плещенко, Т. П. Стилистика и культура речи : учеб. пособие / Т. П. Плещенко, Н. В. Федотова, Р. Г. Чечет ; под ред. П. П. Шубы. — Минск : ТетраСистемс, 2001. — 544 с.

В книге в первой части «Основы стилистики и культуры речи» освещаются теоретические основы функциональной стилистики и учения о культуре речи. Во второй части «Практические занятия» приведены упражнения по функциональной стилистике и культуре речи.

Предназначено для студентов филологических факультетов вузов. Может быть использовано преподавателями средних специальных учебных заведений, учителями средних школ, лицеев.

21. Риторика : учеб. / З. С. Смелкова [и др.] ; под ред. Н. А. Ипполитовой. — М. : ТК Велби : Проспект, 2008. — 448 с.

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

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

22. Русецкий, В. Ф. Коммуникативная компетенция учителя-филолога : теория и практика формирования / В. Ф. Русецкий. — Минск : Беларус. гос. ун-т, 2001. — 184 с.

Монография посвящена проблеме формирования профессиональной коммуникативной компетенции учителя-филолога. В работе анализируются теоретические основания построения методической системы, характеризуются особенности речевой коммуникации в формировании профессиональной коммуникативной компетенции учителя-русиста в процессе изучения основных и специальных лингвистических курсов в педагогическом вузе.

23. Русецкий, В. Ф. Культура речи учителя. Практикум : учеб. пособие / В. Ф. Русецкий. — Минск : Універсітэцкае, 1999. — 239 с.

В пособии рассматриваются общие закономерности речевого общения, вопросы подготовки речевых произведений и общения в разных стилях. Отдельные разделы посвящены нормам литературного языка и речевым ошибкам, технике и выразительности речи. Содержание материала учитывает особенности языковой ситуации в Беларуси, ориентировано на формирование культуры русской речи в условиях белорусско-русского двуязычия.

Для студентов филологических факультетов вузов. Может быть использовано в практической деятельности учителей русского и белорусского языков, а также для самоподготовки.

24. Рыданова, И. И. Культура речевого поведения учителя : пособие для студентов пед. специальностей высш. учеб. завед. / И. И. Рыданова.— Минск : ПИОН, 2000. — 108 с.

Впервые рассматривается нетрадиционное понятие речевого поведения учителя, характеризуются его функции и профессиональные детерминанты. Предлагается практикум, нацеленный на совершенствование культуры педагогического общения, самоконтроль и самооценку.

Для студентов педагогических вузов, учителей.

25. Хазагеров, Г. Г. Риторика / Г. Г. Хазагеров, И. Б. Лобанов.— Ростов н/Д : Феникс, 2004. — 384 с.

Учебник представляет собой полное и последовательное изложение трёх основных разделов риторики: инвенции, диспозиции и элокуции. В нём подробно рассматриваются вопросы, связанные с созданием замысла речи, выработкой доказательств, расположением найденного материала, а также языковым оформлением речи. В учебнике содержится большое количество примеров, почерпнутых из самых разных сфер ораторского искусства — от церковных речей до современного политического красноречия.

Для студентов вузов, а также всех, кто хочет повысить уровень своего речевого мастерства.

26. Хазагеров, Г. Г. Риторический словарь / Г. Г. Хазагеров.— М. : Флинта : Наука, 2009. — 432 с.

Словарь состоит из двух частей: основной и справочной. Основной материал упорядочен по тематическому принципу. Каждый раздел посвящён группе риторических тем (композиции речи, языку, аргументации и т. п.). Разделы снабжены предисловиями, которые вкупе с основными словарными статьями раздела служат путеводителем по каждому из разделов. В словарных статьях, снабженных иллюстрациями, собран максимум сведений по данной теме, поэтому основную часть можно рассматривать и как своеобразный учебник риторики, или вспомогательный материал при освоении риторики, или какой-то из ее частей. Вторая часть содержит общий список терминов, снабженных лишь этимологией, определениями и отсылками к основной части.

Для студентов, аспирантов, преподавателей вузов.

27. Цейтлин, С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение / С. Н. Цейтлин. — 3-е изд., испр.— М. : URSS : Либроком, 2009. — 187 с.

В предлагаемой вниманию читателей книге рассматриваются отклонения от действующих языковых норм, типичные как для устной, так и для письменной речи учащихся. Последовательно описываются ошибки словообразовательные, морфологические, синтаксические, лексические, фразеологические, что соответствует расположению материала действующих учебников русского языка.

Подробно рассматриваются методические вопросы: описываются способы дифференциации ошибок, основные принципы и приёмы их предупреждения и исправления.

Рекомендуется преподавателям, аспирантам и студентам филологических вузов; учителям начальных и средних школ; родителям, приобщающим детей к речевой культуре; широкому кругу читателей, которым эта книга поможет избежать ошибок в собственной речи и оценить речь собеседников.

28. Цікоцкі, М. Я. Стылістыка тэксту : вучэб. дапам. для студэнтаў выш. навуч. устаноў філал. профілю / М. Я. Цікоцкі. — Мінск : Беларус. навука, 2002. — 223 с.

Учебное пособие «Стилистика текста» представляет собой первую в белорусской филологии попытку описания характерных особенностей различных видов текстов и стилистического использования в них единиц белорусской речи. Стилистика текста является одним из разделов курса, в нём рассматриваются соотношения языка, речи и текста, даётся характеристика основных структурных единиц текста — абзаца, прозаической строфы и фрагмента и др. В конце каждого раздела даются контрольные задания и тексты для стилистического анализа.

Пособие «Стилистика текста» предназначено для преподавателей и студентов филологических специальностей УВО Республики Беларусь, сотрудников средств массовой информации и редакционно-издательских работников.

29. Щербинина, Ю. В. Педагогический дискурс : мыслить — говорить — действовать : учеб. пособие / Ю. В. Щербинина. — М. : Флинта, 2010. — 440 с.

Учебное пособие раскрывает секреты педагогической профессии, связанные с овладением дискурсивными умениями (рефлексивными, импровизационными, прогностическими и др.). Особое внимание уделяется умению противостоять деструктивным явлениям в педагогическом диалоге (речевой агрессии, словесному манипулированию, вульгаризации и жаргонизации речи). В доступной, популярной форме педагогический дискурс интерпретируется через архетипы, мифы, метафоры. Теоретический материал богато иллюстрируется примерами из современной художественной литературы

и реальной педагогической практики. Пособие предлагает многочисленные практические задания, упражнения, коммуникативные и речевые игры.

Пособие адресовано студентам педагогических вузов, учащимся педагогических колледжей, молодым преподавателям, всем, кто стремится полноценно осознать и реализовать себя в педагогической деятельности.

31. Якушева, С. Д. Основы педагогического мастерства : учеб. для студентов сред. проф. заведений / С. Д. Якушева. — 3-е изд., стер. — М. : Академия, 2010. — 256 с.

В учебнике рассматривается процесс приобретения педагогического мастерства, раскрываются основы воспитания культуры будущего учителя, представлен блок практических заданий и упражнений, направленных на формирование навыков педагогического общения.

Для студентов средних педагогических учебных заведений. Может быть полезен преподавателям, аспирантам психолого-педагогических учебных заведений, руководителям общеобразовательных учреждений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Протченко О. П. Формирование языковой личности учителя начальных классов в педагогическом училище : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Минск : Нац. ин-т образования, 1998. 111 с.
2. Рожина Л. Н. Развитие эмоционального мира личности : пособие для учителей и практ. психологов. Минск : Выш. шк., 2003. 272 с.
3. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2004. 316 с.
4. Жук О. Л. Педагогическая подготовка студентов : компетентностный подход. Минск : РИВШ, 2009. 336 с.
5. Литвинко Ф. М. Педагогический словарь // Русский язык и литература. 2010. № 3. С. 8—12.
6. Шукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для вузов. М. : Высш. шк., 2003. 334 с.
7. Литневская Е. И, Багрянцева В. А. Методика преподавания русского языка в средней школе / под ред. Е. И. Литневской. М. : Акад. проект, 2006. 590 с. ; Обучение русскому языку в школе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е. А. Быстрова [и др.] ; под ред. Е. А. Быстровой. М. : Дрофа, 2004. 240 с.
8. Обучение русскому языку в школе / Е. А. Быстрова [и др.] ; под ред. Е. А. Быстровой. 240 с.
9. Там же. С. 27.
10. Литневская Е. И, Багрянцева В. А. Методика преподавания русского языка в средней школе. С. 39.
11. Горобец Л. Н. Риторическая компетенция учителя : проблемы исследования и практика формирования [Электронный ресурс]. URL : [lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/11\(62\)/gorobets_11_62_214_218.pdf](http://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/11(62)/gorobets_11_62_214_218.pdf). (дата обращения: 11.10.2014).
12. Жук О. Л. Педагогическая подготовка студентов : компетентностный подход. С. 87.
13. Там же. С. 90.
14. Столяренко А. М. Общая педагогика : учеб. пособие для студентов вузов. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2006. 423 с.
15. Шукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. С. 146.
16. Щербинина Ю. В. Педагогический дискурс : мыслить — говорить — действовать : учеб. пособие. М. : Флинта, 2010. 440 с.
17. Михальская А. К. Педагогическая риторика : история и теория : учеб. пособие. М. : Академия, 1998. 432 с.
18. Риторика : учеб. / З. С. Смелкова [и др.] ; под ред. Н. А. Ипполитовой. М. : ТК Велби : Проспект, 2008. 448 с.

19. Там же. С. 60.
20. Там же. С. 10.
21. Бодалев А. А. Личность и общение. М. : Междунар. пед. акад., 1995. 328 с.
22. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М. : Знание, 1979. 47 с.
23. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1987. 190 с.
24. Взаимодействие субъектов образовательного процесса — основа социальной эффективности образования : учеб.-метод. пособие / под общ. ред. И. В. Васютенковой. СПб. : ЛОИРО, 2011. 130 с.
25. Неудахина Н. А. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Барнаул : Изд-во АГАУ, 2009. 209 с. ; Риторика / З. С. Смелкова [и др.] ; под ред. Н. А. Ипполитовой. 448 с. ; Смелкова З. С. Педагогическое общение : Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. М. : Флинта, Наука, 1999. 232 с.
26. Кашлев С. С. Общение как педагогическое средство // Нар. асвета. 2007. № 3. С. 10—16.
27. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. С. 27—30.
28. Неудахина Н. А. Основы педагогического мастерства. С. 39.
29. Болотнова Н. С. Коммуникативная стилистика текста : слов.-тезаурус. М. : Флинта : Наука, 2009. 384 с.
30. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева ; редкол. Н. Д. Арутюнова [и др.]. М. : Совет. энцикл., 1990. С. 136—137.
31. Михальская А. К. Педагогическая риторика : история и теория. С. 382.
32. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации : курс лекций. М. : Гнозис, 2001. 270 с.
33. Там же. С. 200—201.
34. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. М : Гнозис, 2003. 280 с.
35. Михальская А. К. Педагогическая риторика : история и теория. С. 380—382.
36. Карасик В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
37. Там же. С. 213.
38. Антонова Н. А. Педагогический дискурс : речевое поведение учителя на уроке : дис. ... канд. фил. наук : 10.02.01. Саратов, 2007. 158 с.
39. Щербинина Ю. В. Педагогический дискурс : мыслить — говорить — действовать. С. 12—13.
40. Карасик В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс. С. 200—201.
41. Русецкий В. Ф. Коммуникативная компетенция учителя-филолога : теория и практика формирования. Минск : Беларус. гос. ун-т, 2001. 184 с.

42. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий / Рос. АН, Ин-т рус. яз. М. : Наука, 1993. 172 с.
43. Головин Б. Н. Основы культуры речи : учеб. для вузов по специальности «Рус. яз. и лит.». 2-е изд., испр. М. : Высш. шк., 1988. 320 с.
44. Арутюнова Н. Д. Фактор адресата // Изв. АН СССР. 1981. Т. 40, № 4. С. 356—367.
45. Формановская Н. И. Речевое общение : коммуникативно-прагматический подход. М. : Рус. яз., 2002. 216 с.
46. Там же. С. 112.
47. Русецкий В. Ф. Коммуникативная компетенция учителя-филолога : теория и практика формирования. С. 28.
48. Десяева Н. Д., Лебедева Т. А., Ассуирова Л. В. Культура речи педагога : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М. : Академия, 2006. 192 с.
49. Иссерс О. С. Речевое воздействие : учеб. пособие. 2-е изд. М. : Флинта : Наука, 2011. 224 с.
50. Десяева Н. Д., Лебедева Т. А., Ассуирова Л. В. Культура речи педагога . С. 17—18.
51. Рыданова И. И. Культура речевого поведения учителя : пособие для студентов пед. специальностей высш. учеб. заведений. Минск : ПИОН, 2000. 108 с.
52. Русецкий В. Ф. Культура речи учителя. Практикум : учеб. пособие. Минск : Універсітэцкае, 1999. 239 с.
53. Десяева Н. Д., Лебедева Т. А., Ассуирова Л. В. Культура речи педагога. С. 55—56.
54. Там же. С. 59.
55. Там же. С. 60.
56. Там же. С. 57—58.
57. Горобец Л. Н. Формирование профессиональных коммуникативно-речевых умений студентов-филологов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. СПб., 1998. 228 с.
58. Романова Н. Н, Филиппов А. В. Стилистика и стили : учеб. пособие ; слов. 2-е изд., стер. М. : Флинта, 2012. 416 с.
59. Десяева Н. Д., Лебедева Т. А., Ассуирова Л. В. Культура речи педагога. С. 59.
60. Горобец Л. Н. Формирование профессиональных коммуникативно-речевых умений студентов-филологов. С. 48.
61. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров ; подг. текста Г. С. Бернштейн, Л. В. Дерюгина. М. : Искусство, 1979. 424 с.
62. Горобец Л. Н. Формирование риторической компетенции студентов-нефилологов в системе профессиональной подготовки в педагогическом вузе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Армавир, 2007. 480 с.

63. Там же. С. 107.
64. Черник В. Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока : дис. ... канд. фил. наук : 10.02.01. Екатеринбург, 2002. 196 с.
65. Риторика / З. С. Смелкова [и др.] ; под ред. Н. А. Ипполитовой. С. 311.
66. Львов М. Р. Риторика. Культура речи : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М. : Академия, 2004. 272 с.
67. Горобец Л. Н. Формирование риторической компетенции студентов-нефилологов в системе профессиональной подготовки в педагогическом вузе. С. 107.
68. Там же. С. 108.
69. Черник В. Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока. С. 7—9.
70. Смысллова С. Л. Концепт «учитель» в русском педагогическом дискурсе рубежа XIX—XX веков : дис. ... канд. фил. наук : 10.02.01. Тюмень, 2007. 250 с.
71. Михальская А. К. Педагогическая риторика : история и теория. С. 358—359.
72. Головин Б. Н. Основы культуры речи. С. 28.
73. Боженкова Р. К., Боженкова Н. А., В. М. Шаклеин. Русский язык и культура речи : учеб. М. : Флинта, 2011. 608 с.
74. Хазагеров Г. Г. Риторический словарь. М. : Флинта: Наука, 2009. 432 с.
75. Там же. С. 333.
76. Ревуцкий О. И. Филологический анализ художественного текста : учеб. пособие. Минск : РИВШ, 2006. 320 с.
77. Хазагеров Г. Г. Риторический словарь. С. 54—55.
78. Горбунова А. В. Формирование навыков использования средств речевой выразительности у будущих журналистов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Ниж. Новгород, 2005. 318 с.
79. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты : энцикл. слов.-справ. / под ред. А. П. Сковородникова. М. : Флинта : Наука, 2005. 479 с.
80. Ипполитова Н. А., Князева О. Ю., Савова М. Р. Русский язык и культура речи. М. : Проспект : Велби, 2004. 439 с.
81. Педагогическое речеведение : слов.-справ. / О. Н. Волкова [и др.] ; под. ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. 2-е изд., испр. и доп. М. : Флинта : Наука, 1998. 312 с.
82. Можайцева, Г. Н. Выразительность речи студентов-филологов как фактор совершенствования их коммуникативно-речевой подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. СПб., 1999. 295 с.
83. Там же. С. 59.

84. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина. М. : Интелвак, 2001. 1600 стб. ; Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева ; редкол. Л. Г. Андреев [и др.]. М. : Совет. энцикл., 1987. 752 с. ; Педагогическое речеведение : слов.-справ. С. 267—268.
85. Поэтика : словарь актуальных терминов и понятий / гл. науч. ред. Н. Д. Тамарченко. М. : Изд-во Кулагиной : Intrada, 2008. 358 с.
86. Клюев Е. В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция) : учеб. пособие для вузов. М. : ПРИОР, 1999. 272 с.
87. Плещенко Т. П., Федотова Н. В., Четвет Р. Г. Стилистика и культура речи : учеб. пособие / под ред. П. П. Шубы. Минск : ТетраСистемс, 2001. 544 с.
88. Штрекер Н. Ю. Русский язык и культура речи : учеб. пособие для вузов. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2007. 383 с.
89. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочёты : энцикл. слов.-справ. С. 91.
90. Хазагеров Г. Г. Риторический словарь. С. 198.
91. Ананьева С. В. Морфемные средства выразительности в женской лирике начала XX века : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. М., 2006. 331 с.
92. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочёты : энцикл. слов.-справ. С. 91.
93. Москвин В. П. Стилистика русского языка. Теоретический курс. 4-е изд., перераб. и доп. Ростов н/Д. : Феникс, 2006. 630 с.
94. Там же. С. 89.
95. Там же. С. 92—93.
96. Десяева Н. Д., Лебедева Т. А, Ассуирова Л. В. Культура речи педагога. С. 164—165.
97. Риторика / З. С. Смелкова [и др.] ; под ред. Н. А. Ипполитовой. С. 341.
98. Преснухина Н. Б. Риторические фигуры как средство усиления выразительности учебно-научной речи учителя русского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. М., 2000. 195 с.
99. Русский язык. Энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. М. : Большая Рос. энцикл. ; Дрофа, 1997. 703 с.
100. Там же. С. 572.
101. Там же. С. 572.
102. Ревуцкий О. И. Филологический анализ художественного текста. С. 107—108.
103. Там же. С. 110.
104. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина. С. 551 (стб. 1100).
105. Поэтика : словарь актуальных терминов и понятий. С. 275—276.

106. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочёты : энцикл. слов.-справ. С. 176.
107. Рудь Л. Г., Кудреватых И. П., Старичёнок В. Д. Культура речи : учеб. пособие / под общ. ред. В. Д. Старичёнка. Минск : Выш. шк, 2005. 271 с.
108. Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. С. 218.
109. Голуб И. Б., Неклюдов В. Д. Русская риторика и культура речи : учеб. пособие. М. : Логос, 2011. 328 с.
110. Там же. С. 105.
111. Там же. С. 111.
112. Десяева Н. Д., Лебедева Т. А., Ассуирова Л. В. Культура речи педагога. С. 46.
113. Хазагеров Г. Г. Риторический словарь. С. 286.
114. Голуб И. Б., Неклюдов В. Д. Русская риторика и культура речи. С. 183.
115. Горшков А. И. Русская стилистика. Стилистика текста и функциональная стилистика : учеб. для пед. ун-тов и гуманитар. вузов. М. : Астрель, 2006. 367 с.
116. Крысин Л. П. Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография : учеб. пособие для студентов филол. фак. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2007. 240 с.
117. Голуб И. Б., Неклюдов В. Д. Русская риторика и культура речи. С. 186—187.
118. Культура устной и письменной речи делового человека : Справочник. Практикум / Н. С. Водина [и др.]. 14-е изд. М. : Флинта : Наука, 2003. 315 с.
119. Там же. С. 34—36.
120. Введенская Л. А., Павлова Л. Г. Риторика и культура речи. Ростов н/Д. : Феникс, 2012. 537 с.
121. Плещенко Т. П., Федотова Н. В., Чечет Р. Г. Стилистика и культура речи. С. 214.
122. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочёты : энцикл. слов.-справ. С. 316.
123. Русский язык. Энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. С. 590—591.
124. Романова Н. Н., Филиппов А. В. Стилистика и стили. С. 188—189.
125. Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. С. 22.
126. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочёты : энцикл. слов.-справ. С. 30.
127. Хазагеров Г. Г. Риторический словарь. С. 155—156.
128. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочёты : энцикл. слов.-справ. С. 364.
129. Хазагеров Г. Г. Риторический словарь. С. 238.

130. Там же. С. 181.
131. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочёты : энцикл. слов.-справ. С. 102.
132. Там же. С. 138.
133. Там же. С. 82—86.
134. Голуб И. Б., Неклюдов В. Д. Русская риторика и культура речи. С. 289.
135. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочёты : энцикл. слов.-справ. С. 217.
136. Хазагеров Г. Г. Риторический словарь. С. 205.
137. Там же. С. 185.
138. Там же. С. 162—163.
139. Хазагеров Г. Г., Лобанов И. Б. Риторика. Ростов н/Д. : Феникс, 2004. 384 с.
140. Русский язык. Энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. 703 с.
141. Цікоцкі М. Я. Стылістыка тэксту : вучэб. дапам. для студэнтаў выш. навуч. устаноў філал. профілю. Мінск : Беларус. навука, 2002. 223 с.
142. Десяева Н. Д., Лебедева Т. А., Ассуирова Л. В. Культура речи педагога . С. 57—58.
143. Плешенко Т. П., Федотова Н. В., Чечет Р. Г. Стилистика и культура речи. С. 228.
144. Риторика / З. С. Смелкова [и др.] ; под ред. Н. А. Ипполитовой. С. 371.
145. Там же. С. 373.
146. Грабчикова Е. С. Лингводидактическая система формирования коммуникативных умений учащихся 1—4 классов на основе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Минск : МГОИПК, 2007. 203 с.
147. Черник В. Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока. С. 4
148. Там же. С. 17.
149. Риторика / З. С. Смелкова [и др.] ; под ред. Н. А. Ипполитовой. С. 365—366.
150. Там же. С. 367.
151. Там же. С. 161—162.
152. Москвин В. П. Стилистика русского языка. Теоретический курс. С. 20—21 ; Романова Н. Н, Филиппов А. В. Стилистика и стили. С. 173.
153. Методика развития речи на уроках русского языка : кн. для учителя / Н. Е. Богуславская [и др.] ; под. ред. Т. А. Ладыженской. М. : Просвещение, 1991. 240 с.
154. Романова Н. Н, Филиппов А. В. Стилистика и стили. С. 173—180.
155. Лекции по актуальным вопросам методики преподавания русского и белорусского языка / Беларус. гос. ун-т, филол. фак., каф. риторики и методики преподавания яз. и лит. Минск : БГУ, 2003. 103 с.

156. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочёты : энцикл. слов.-справ. С. 393.
157. Русский язык и культура речи : учеб. / О. Я. Гойхман [и др.] ; под общ. ред. О. Я. Гойхмана. 2-е изд., перераб. и доп. М. : ИНФРА-М, 2005. 240 с.
158. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочёты : энцикл. слов.-справ. С. 467.
159. Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию и литературной правке / под ред. И. Б. Голуб. 14-е изд. М. : Айрис-пресс, 2008. 368 с.
160. Там же. С. 180.
161. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочёты : энцикл. слов.-справ. С. 467.
162. Рудь Л. Г., Кудреватых И. П., Старичёнок В. Д. Культура речи. С. 116—163.
163. Русский язык и культура речи / О. Я. Гойхман [и др.] ; под общ. ред. О. Я. Гойхмана. С. 113.
164. Рыданова И. И. Культура речевого поведения учителя. С. 57.
165. Ляшчынская В. А. Студэнту аб мове : прафесійная лексіка. Мінск : ІВЦ Мінфіна, 2003. 243 с.
166. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация / под ред. О. Я. Гойхмана. 2-е изд., перераб. и доп. М. : ИНФРА-М, 2008. 272 с.
167. Таяновская И. В. Лингвометодические основы развития учебно-коммуникативных текстообразующих умений школьников на уроках русского языка в 5—10 классах. Минск : РИВШ, 2006. 272 с.
168. Чирикова Г. П. Стилистика русского языка и культура речи : учеб.-метод. комплекс. Минск : Изд-во МИУ, 2006. 96 с.
169. Васюковіч Л. С. Вучэбны тэкст у школьным падручніку па беларускай мове. Мінск : НІА, 2004. 226 с.
170. Русецкий В. Ф. Коммуникативная компетенция учителя-филолога : теория и практика формирования. С. 39.
171. Чирикова Г. П. Стилистика русского языка и культура речи. С. 25.
172. Ипполитова Н. А., Князева О. Ю., Савова М. Р. Русский язык и культура речи. С. 280—281.
173. Десяева Н. Д., Лебедева Т. А., Ассуирова Л. В. Культура речи педагога. С. 44.
174. Болотнова Н. С. Основы теории текста : пособие для учителей и студентов-филологов пед. ун-та. Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 1999. 100 с.
175. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М. : Логос, 2000. 384 с.
176. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 4-е изд., расшир. М. : АСТ : Прайм-Еврознак, 2009. 816 с.
177. Там же. С. 104.

178. Там же. С. 481—482.
179. Там же.
180. Там же. С. 377—380.
181. Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М. : Педагогика, 1976. 213 с.
182. Там же. С. 116.
183. Большой психологический словарь. С. 358.
184. Маранцман В. Г. Развитие речи и эволюция читателя-школьника // Развитие речи учащихся IV—X классов в процессе изучения литературы в школе : пособие для учителя / сост. В. Я. Коровина. М. : Просвещение, 1985. С. 12—21.
185. Большой психологический словарь. С. 473.
186. Маранцман В. Г. Развитие речи и эволюция читателя-школьника. С. 18.
187. Там же. С. 20.
188. Маранцман В. Г., Чирковская Т. В. Проблемное изучение литературного произведения в школе : пособие для учителя. М. : Просвещение, 1977. 206 с.
189. Антонова Е. С. Методика преподавания русского языка : коммуникативно-деятельностный подход : учеб. пособие. М. : КНОРУС, 2007. 464 с.
190. Жабицкая Л. Г. Восприятие художественной литературы и личность. Кишинёв : Штиинца, 1974. 134 с.
191. Там же. С. 123.
192. Панфилова А. П. Тренинг педагогического общения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М. : Академия, 2008. 336 с.
193. Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. С. 160—161.
194. Зарянская А. «Говори, чтоб я мог тебя видеть...» // Минская школа сегодня. 2008. № 2. С. 34—39.
195. Голуб И. Б., Неклодов В. Д. Русская риторика и культура речи. С. 132.
196. Рыданова И. И. Культура речевого поведения учителя. 108 с.
197. Там же. С. 42—43.
198. Там же. С. 46.
199. Там же. С. 50.
200. Гойхман О. Я, Надеина Т. М. Речевая коммуникация. С. 124.
201. Там же. С. 118.
202. Гируцкий А. А. Введение в языкознание : учеб. пособие. 2-е изд., стер. Минск : ТетраСистемс, 2003. 285 с.
203. Там же. С. 44—45.
204. Там же. С. 44.
205. Выгонная Л. Ц. Фанетыка беларускай мовы ў школе. Мінск : Нар. асвета, 1995. 240 с.

206. Гойхман О. Я, Надеина Т. М. Речевая коммуникация. С. 125—126.
207. Там же. С. 129.
208. Там же. С. 127.
209. Введенская Л. А, Павлова Л. Г. Риторика и культура речи. 537 с. ; Гойхман О. Я, Надеина Т. М. Речевая коммуникация. 272 с. ; Мурина Л. А. Риторика. Минск : Універсітэцкае, 1994. 272 с. ; Риторика : курс лекций / Л. А. Мурина [и др.] ; под ред. Л. А. Муриной. Минск : БГУ, 2002. 174 с. ; Риторика / З. С. Смелкова [и др.] ; под ред. Н. А. Ипполитовой. 448 с.
210. Введенская Л. А, Павлова Л. Г. Риторика и культура речи. С. 232—233.
211. Там же. С. 339—340.
212. Там же. С. 343—344.
213. Там же. С. 359.
214. Рыданова И. И. Культура речевого поведения учителя. С. 46.
215. Там же. С. 47—49.
216. Панфилова А. П. Тренинг педагогического общения. С. 209.
217. Мурина Л. А. Риторика. С. 209.
218. Рыданова И. И. Культура речевого поведения учителя. С. 46.
219. Там же. С. 49.
220. Панфилова А. П. Тренинг педагогического общения. С. 124—125.
221. Рыданова И. И. Культура речевого поведения учителя. С. 40.
222. Там же. С. 51.
223. Там же. С. 51—52.
224. Педагогическое речеведение : слов.-справ. 312 с.
225. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной ; редкол. : Е. А. Баженова, М. П. Котюрова, А. П. Сквородников. 2-е изд., испр. и доп. М. : Флинта : Наука, 2006. 696 с.
226. Сиротинина О. Б. Основные критерии хорошей речи // Хорошая речь / под ред. М. А. Кормилициной, О. Б. Сиротининой. 2-е изд., испр. Саратов, 2001. Гл. 1. С. 16—29.
227. Панфилова А. П. Тренинг педагогического общения. С. 93.
228. Мурашов А. А., Русецкий В. Ф. Культура речи. М. : МПИС ; Воронеж : МОДЭК, 2004. 270 с.
229. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи. М. : Педагогика Пресс, 1994. 274 с.
230. Богданова Л. И. Стилистика русского языка и культура речи. М. : Флинта : Наука, 2011. 248 с.
231. Там же. С. 77.
232. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / В. Ю. Апресян [и др.] ; под. общ. рук. Ю. Д. Апресяна. 2-е изд., испр. и доп. М. : Языки славян. культуры, 2003. 1488 с.

233. Булыко А. Н. Фразеологический словарь русского языка. Минск : Харвест, 2007. 448 с.
234. Киселёв И. А. Русско-белорусский фразеологический словарь. Минск : Нар. асвета, 1991. 192 с.
235. Ляшук В. Я. Вывучэнне творчасці Янкі Брыля ў школе : дапам. для настаўніка. Мінск : Аверсэв, 2004. 220 с.
236. Ішчанка Г. М. Вывучэнне творчасці пісьменніка : Уладзімір Караткевіч у школе : дапам. для настаўніка. Мінск. : Аверсэв, 2005. 207 с.
237. Норман Б. Ю. Игра на гранях языка. 2-е изд. М. : Флинта : Наука, 2012. 341 с.
238. Методика развития речи на уроках русского языка. С. 48.
239. Методические указания к факультативному курсу «Теория и практика сочинений разных жанров (VII—VIII классы)» : пособие для учителей / сост. Т. А. Ладыженская, Т. С. Зепалова. 2-е изд., испр. М. : Просвещение, 1982 г. 159 с.
240. Там же. С. 27.
241. Клюев Е. В. Речевая коммуникация. М. : РИПОЛ классик, 2002. 316 с.
242. Русский язык : учеб. пособие для 5-го кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Л. А. Мурина, Ф. М. Литвинко, Г. И. Николаенко. Минск : Нац. ин-т образования, 2011. 264 с.
243. Русский язык : учеб. пособие для 8-го кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Л. А. Мурина [и др.]. Минск : Нац. ин-т образования, 2011. 264 с.
244. Русский язык : учеб. пособие для 9-го кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Л. А. Мурина [и др.]. Минск : Нац. ин-т образования, 2011. 272 с.
245. Введенская Л. А, Павлова Л. Г. Риторика и культура речи. С. 331.
246. Мурина Л. А. Риторика. С. 220.
247. Риторика / З. С. Смелкова [и др.] ; под ред. Н. А. Ипполитовой. С. 258—259.
248. Русский язык и культура речи. С. 99—100.
249. Теория метафоры : сб. : пер. с англ., фр., нем., исп., пол. яз. / вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой ; общ. ред. Н. Д. Арутюновой, М. А. Журиной. М. : Прогресс, 1990. 512 с.
250. Культура русской речи : учеб. для вузов / под ред. Л. К. Граудиной, Е. Н. Ширяева. М. : НОРМА : ИНФРА-М, 1999. 560 с.
251. Ключевский В. О. Лекции по истории западной Европы в связи с историей России / под ред. Р. А. Киреевой ; ИРИ РАН. М. : Рус.панорама, 2012. 504 с.
252. Неудахина Н. А. Основы педагогического мастерства. С. 133—134.

ФРАГМЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Текст 1

Учитель. Я хочу вам предложить задание, которое мы выполним все вместе. Наше задание связано с творческой переработкой фразеологизмов Ф. М. Достоевским. Дело в том, что когда было проведено исследование фразеологии языка, был обнаружен 51 случай, когда Достоевский творчески переработал русские фразеологизмы, — что это значит? — либо создал новый фразеологизм, используя готовый, либо убрал какое-то слово, пропустил его, либо осуществил синонимичную замену. Но наиболее интересны фразеологизмы, которые создавал сам Достоевский, используя два, соединяя их с неким новым значением. Посмотрите, пожалуйста, на экран. Вот перед вами фразеологизмы, созданные Достоевским: «корка хлеба насущного», «уши промозолить» и «огорошить обухом в темя». Таких фразеологизмов в словаре вы не найдёте, но, наверное, кто-то из вас уже догадался, что в составе этих фразеологизмов есть исходные какие-то.

Давайте попробуем определить, из каких фразеологизмов состоит первый фразеологизм «корка хлеба насущного».

Ученик. Хлеб насущный есть.

Учитель. Есть такое библейское выражение «хлеб насущный», то есть пища. И есть другой фразеологизм. Какой? Корка хлеба. Когда мы употребляем это выражение «корка хлеба»? Когда еды нет. Когда вот такое выражение «корка хлеба насущного», — какое значение приобрёл этот фразеологизм? — что-то жизненно важное, чего нет.

Следующий фразеологизм «уши промозолить». Это как?

Ученик. Это когда постоянно говоришь, надоедаешь человеку.

Учитель. Из каких двух фразеологизмов состоит этот? Есть какое выражение «уши прожужжать». Мы знаем это выражение. И есть другое выражение...

Ученик. Язык намозолить.

Ученик. Что это значит?

Ученик. Много говорить.

Учитель. И ещё один фразеологизм. Тоже очень интересный. «Огорошить обухом в темя». В этом фразеологизме тоже два слились.

Ученик. Огорошить — это, наверное, ошарашить, что-то внезапное.

Учитель. Внезапное, неожиданное. Согласна с вами. А «обухом в темя»? То же самое. Получается, что в составе «уши промозолить» и «огорошить обухом в темя» Достоевский что делает? Берёт два сходных по значению фразеологизма, соединяет их, — и что он, таким образом, достигает? — усиливается значение фразеологизма? Да, несомненно. Большую экспрессивную окраску он приобретает (Е. И. Волкова, фрагмент урока русского языка «Изобразительно-выразительные возможности фразеологии», 10-й класс).

Текст 2

Один мудрец как-то сказал, что поэзия — это не зарифмованная мысль, а состояние души. И мне очень хочется, чтобы сегодня на уроке ваши души были открыты, открыты для восприятия поэзии, музыки, творчества.

«Мне нравится, что вы больны не мной, //Мне нравится, что я больна не вами...», — такие родные, до боли знакомые строки. Строки великого поэта и прекрасной женщины Марины Ивановны Цветаевой. Тема нашего сегодняшнего урока: «Марина Цветаева. Сломанный цвет». Почему цвет? Почему сломанный? Вопросы, вопросы, вопросы... Ответы на них мы попытаемся дать в течение нашего урока.

Сегодня на уроке мы попытаемся воссоздать литературный портрет Марины Цветаевой. Поэтессы, без творчества которой прерванный революцией и гражданской войной, великолепный «серебряный век» просто не состоялся бы.

Древние друиды верили, что каждый человек рождается под знаком какого-нибудь дерева. Согласно гороскопу друидов, Марина Цветаева — это рябина.

Красною кистью
Рябина зажглась.
Падали листья.
Я родилась.

Красная рябина навсегда вошла в геральдику поэзии Цветаевой, стала её любимым деревом. Не только любимым деревом, но и символом её судьбы. Марина — рябина, судьбина — Марина, рябина... Действительно, это было главное дерево в жизни Марины Цветаевой, её судьба. Олицетворение судьбы Марины Цветаевой, судьбы родины, России. Давайте мы с вами судьбу Марины Цветаевой представим в форме дерева. Ветви этого дерева — это кусочки её судьбы. Ну а гроздь рябины — это её великолепные стихи. Каждая веточка — это частичка судьбы Марины Цветаевой. Итак, частичка первая — детство... (Н. В. Терещенко, фрагмент урока русской литературы «Марина Цветаева. Сломанный цвет», 11-й класс).

Текст 3

Как вы определите, символами чего являются Уж и Сокол? Сокол у нас стремится ввысь, а Уж стремится куда? К земле. Он приземлённый. В народных песнях Сокол являлся любимым героем, олицетворением смелости, удачи и страсти к свободе. Соколами в народных песнях называли вольных людей. Известный зоолог, автор жизни животных Альфред Брем так писал: «Они отличаются значительной величиной, большой силой и способностью удивительно скоро пролетать огромные пространства, а припадении низвергаются с высоты так быстро, что глаз не в состоянии различать их фигуры. По характеру своему они принадлежат к самым страшным хищникам, — добавляет он далее. — Но человек прощает вред, причиняемый им, ради того удивления, которое внушает ему вся жизнь этих птиц». А Уж в русском фольклоре — это носитель равнодушия, лени, пассивности и самодовольства (В. Е. Данилович, фрагмент урока русской литературы «М. Горький «Песня о соколе». Образы Ужа и Сокола», 7-й класс).

Текст 4

Максим Горький писал своему сыну: «Это, брат, хорошо, не найти в жизни покоя. Потому что те люди, которые его находят в жизни, и при жизни становятся покойниками. Скучнейший народ». Поэтому я желаю, ребята, вам не находить в жизни покоя. Избирать такую форму, как горение, то есть борьба с собственными недостатками, обстоятельствами, может быть, с плохими людьми. Главное — не находить покоя.

Максим Горький написал это произведение в XIX веке, когда в стране была революция, шли тяжёлые бои, восстанавливалось хозяйство. Есть место «безумству храбрых» и в современном мире. В повседневной жизни, конечно, всегда можно отличить тех, кто, как Сокол, стремится вверх, и тех, кто, подобно Ужу, остаётся при своих интересах. Приведённые вами

примеры свидетельствуют о том, что люди способны совершать мужественные поступки. И к подвигам, ребята, к подвигам не готовятся — подвиги совершают. И совершают такие же обычные люди. Например, девушка бросается под трамвай, чтобы спасти ребёнка. Или брат прыгает в ледяную воду, чтобы спасти свою тонущую сестру. Или старушка, которая отдаёт всю свою пенсию для того, чтобы помочь излечиться от тяжёлой болезни незнакомому ребёнку. Это всё примеры отваги и бесстрашия. И эти люди, наверное, не хотят славы и признания. Об этом они думают в последнюю очередь (*В. Е. Данилович, фрагмент урока русской литературы «М. Горький «Песня о соколе». Образы Ужа и Сокола», 7-й класс*).

Текст 5

Любовь — это, наверное, самое прекрасное из всех человеческих чувств. И вы стоите сейчас на пороге зарождения этого чувства. Может, кто-то уже испытал его, а может, кто-то испытал и разочаровался. Мир волшебным образом меняется для того, кто полюбит.

Как справиться с сердечной болезнью? Безответная любовь — что это такое? Как совершается это таинство любви, как происходит чудо? Вопросы и вопросы. Мы не найдём прямых ответов у Тургенева на них. Но все тургеневские герои проходят испытание любовью. А при словах «тургеневская девушка» возникает ряд особенных мыслей.

Мне бы хотелось, чтобы мы ещё раз вместе с Тургеневым и его героями взглянули на мир, попытались разобраться, а может только прикоснуться к очень важным и сложным вопросам, вопросам любви и счастья. Сегодня мы с вами попытаемся представить, как зарождалась эта любовь и почему не принесла героям счастья. И кто, в конце концов, в этом виноват?

Итак, обратите внимание на ключевые вопросы: «Почему взаимная любовь Аси и господина Н. Н. не принесла героям счастья? Почему герой обречён на одиночество?» Тема сегодняшнего урока — «А счастье было так возможно... или История одной любви». Посмотрите и обратите внимание ещё и на эпиграфы:

У счастья нет завтрашнего дня. У него есть настоящее — и то не день, а мгновение (И. С. Тургенев).

Любовь, любовь — загадочное слово.

Кто мог бы до конца тебя понять?

Всегда во всём старо ты или ново?

Томленье духа ты или благодать? (Всеволод Рождественский)

Попробуем сегодня разобраться в смысле этих слов (*С. В. Поливанова, фрагмент урока русской литературы «И. С. Тургенев “Ася”», 8-й класс*).

Текст 6

«Трэці Анёл пратрубіў, і ўпала з неба вялікая зорка, якая гарэла нібыта свяцільня, і ўпала на трэцюю частку рэк і крыніцы вод. Імя гэтай зоркі — Палын. І трэцяя частка вод зрабілася палыном, і многія з людзей памерлі». Калі прыйшла на нашу родную зямлю бяда, людзі ўспомнілі гэтыя прарочыя словы з Бібліі. Дзень 26 красавіка 1986 года ўвайшоў у гісторыю Беларусі і ўсяго чалавецтва як адна з самых трагічных старонак дваццатага стагоддзя. Атамна-ядзерны выбух на чацвёртым блоку Чарнобыльскай АЭС стаў страшным пакараннем усім людзям. Грозныя жахлівыя хмары радыяцыйнага пылу пачалі свой смертаносны шлях па планеце. Станцыя адпраўлення — Чарнобыль, месца назначэння — тысячы гарадоў і вёсак, рэчкі, азёры, лясы. Іначай глядзім мы сёння на знаёмыя абрысы карты Беларусі. Цяпер яны афарбаваны чорным колерам. Чорнымі сталі Хойнікі, Брагін, Краснаполле, Чачэрск...

Сёння Чарнобыль — боль усёй Беларусі, тэма Чарнобыльскай трагедыі стала адной з вызначальных у беларускай літаратуры. Пра гэта ўзрушана пішуць І. Пташнікаў, І. Шамякін, С. Законнікаў, Я. Сіпакоў, М. Мятліцкі. З вуснаў паэтаў загучалі песні-плачы, споведзі, малітвы. Некаторыя з іх мы сёння паспрабуем агучыць (*вучні чытаюць урывкі з твораў В. Яраца, П. Панчанкі, Р. Барадуліна, Я. Сіпакова*).

*Кут мой забыты, безабаронна
Зорыш пагаслых крыніц вачыма.
Некаму ты — Ачужэлая зона,
Сэрцу майму ты да скону радзіма!*

Апошнія радкі, якія мы праслухалі, — гэта ўрывак з верша М. Мятліцкага. Родная вёска паэта, Бабчын, на сённяшні дзень — мёртвая, адзічэлая зона, дзе сярод пустых хат і двароў галоўныя гаспадары — вецер і цішыня. Менавіта ў вёсцы Бабчын разгортваюцца падзеі твора І. Пташнікава «Львы» (*И. С. Матеша, фрагмент урока внеклассного чтения по белорусской литературе «И. Пташников “Львы”», 7-й класс*).

Текст 7

Несмотря на то, что французы до сих пор любят Шарля де Голля, президентство его закончилось в достаточно сложных обстоятельствах. Дело в том, что за время его пребывания на посту президента выросло фактически новое поколение. Новое поколение хотело высшего образования, доступа к управлению государством. Всем этим воспользовались, как часто бывает, левые радикальные силы. Радикальные силы любят протестные настроения. И в 1968 году во Франции случился кризис, который, собственно говоря, вырос в кризис системы. Шарль де Голль попытался решить эту проблему, создав референдум по вопросу укрепления центральной власти, поскольку для этого нужно было согласие народа. Однако народ его не поддержал. И он ушёл в отставку. Франция оказалась в тяжёлом положении, которое усугубилось кризисом 70-х годов. В том числе и энергетическим, и финансовым кризисом. В этих условиях французы вспомнили о тех партиях, которые всегда призывали к поддержке населения, которые ориентированы были на социальную политику, — социалисты и даже коммунисты. Именно эти партии — обратите внимание, в центре Европы! — обретают большое влияние. И на выборах в 1981 году побеждает социалист Франсуа Миттеран. Надо сказать, что с проблемами экономическими социалистам справиться практически не удалось. А вот в смысле международной политики это именно тот период, когда французы активно начинают интегрироваться вместе с другими европейскими государствами, и происходит создание Европейского союза (*Е. В. Ярошук, фрагмент урока истории «Социально-экономическое и политическое развитие Франции во второй половине XX века», 11-й класс*).

УЧЕБНЫЕ ТЕКСТЫ

Н. Д. Арутюнова
Теория метафоры

Отношение к употреблению метафоры в научной терминологии и теоретическом тексте менялось в зависимости от многих факторов — от общего контекста научной и культурной жизни общества, от философских воззрений разных авторов, от оценки научной методологии, в частности, роли, отводимой в ней интуиции и аналогическому мышлению, от характера научной области, от взглядов на язык, его сущность и предназначение, наконец, от понимания природы самой метафоры.

Естественно, что пафос резкого размежевания рациональной и эстетической деятельности человека, науки и искусства, стремление противопоставить строгое знание мифу и религии, гносеологию — вере всегда оборачивались против использования метафоры в языке науки.

Особенно отрицательно относились к метафоре английские философы-рационалисты. Так, Т. Гоббс, считая, что речь служит в первую очередь для выражения мысли и передачи знания и что для выполнения этой функции пригодны только слова, употребленные в их прямом смысле, ибо только буквальное значение поддается верификации, видел в метафоре, равно как и в переносных значениях вообще, препятствие к выполнению этого главного назначения языка. Он писал: «Свет человеческого ума — это вразумительные слова, предварительно очищенные от всякой двусмысленности точными дефинициями. Рассуждение есть шаг, рост знания — путь, а благоденствие человеческого рода — цель. Метафоры же и двусмысленные слова, напротив, суть что-то вроде *ignes fatui* (блуждающих огней), и рассуждать при их помощи — значит бродить среди бесчисленных нелепостей, результат же, к которому они приводят, есть разногласие и возмущение или презрение».

Дж. Локк также осудил образное употребление слов, которое «имеет в виду лишь внушать ложные идеи, возбуждать страсти и тем самым вводить в заблуждение рассудок и, следовательно, на деле есть чистый обман. ... И напрасно жаловаться на искусство обмана, если люди находят удовольствие в том, чтобы быть обманутыми». Склонность человека к метафоре представлялась Локку противосущественной.

Приведенные оценки исходят из того, что метафора — это один из способов выражения значения, существующий наряду с употреблением слов в их прямом и точном смысле, но гораздо менее удобный и эффективный. На этом тезисе сходились мыслители, придерживающиеся рационалистических, позитивистских и прагматических взглядов, сторонники философии логического анализа, эмпирицисты и логические позитивисты. В рамках названных направлений метафора считалась недопустимой в научных сочинениях и «совершение метафоры» приравнивалось к совершению преступления (ср. англ. *to commit a metaphor* по аналогии с *to commit a crime*).

Философы и ученые романтического склада, искавшие истоки языка в эмоциональных и поэтических импульсах человека, напротив, считали метафору фатальной неизбежностью, единственным способом не только выражения мысли, но и самого мышления. Особенно категоричны и последовательны в этом отношении высказывания Ф. Ницше, на которых мы остановимся более подробно. Ницше писал: «“Вещь в себе” (ею была бы именно чистая, беспоследственная истина) совершенно недостижима... для творца языка и в его глазах совершенно не заслуживает того, чтобы ее искать. Он обозначает только отношения вещей к людям и для выражения их пользуется самыми смелыми метафорами. Возбуждение нерва становится изображением! Первая метафора. Изображение становится звуком! Вторая метафора. И каждый раз полный прыжок в совершенно другую и чуждую область... Мы думаем, что знаем кое-что о самих вещах, когда говорим о деревьях, красках, снеге и цветах; на самом же деле мы обладаем лишь метафорами вещей, которые совершенно не соответствуют их первоначальным сущностям».

Если рационализм исторгал метафору как неадекватную и необязательную форму выражения истины, то философский иррационализм стремился отдать все царство познания метафоре, изгнав из него истину.

В отличие от Ницше, Кассирер не сводил к метафоре все способы мышления. Он различал два вида ментальной деятельности: метафорическое (мифопоэтическое) и дискурсивно-логическое мышление. Дискурсивно-логический путь к концепту состоит в ряде постепенных переходов от частного случая ко все более широким классам. Приняв в качестве отправной точки какое-либо эмпирическое свойство предмета, мысль пробегает по всей области бытия (отсюда термин «дискурсивное мышление»), пока искомый концепт не достигнет определенности. Именно так формируются понятия естественных наук. Их цель — превратить «рапсодию ощущений» в свод законов.

<...> В противоположность дискурсивному мышлению метафорическое «освоение мира» (т. е. мифологическое и языковое, Кассирер рассматривает их совместно) имеет обратную направленность: оно сводит концепт в точку, единый фокус. Если дискурсивное мышление экстенсивно, то мифологическая и языковая концептуализация действительности интенсивны; если для первого характерен количественный параметр, то для двух других — качественный.

В итоге вотум недоверия метафоре и всему человеческому познанию, вынесенный Ницше, обернулся надеждой на её эвристические возможности. Из тезиса о внедрённости метафоры в мышление была выведена новая оценка ее познавательной функции. Было обращено внимание на моделирующую роль метафоры: метафора не только формирует представление об объекте, она также предопределяет способ и стиль мышления о нем. Особая роль в этом принадлежит ключевым метафорам, задающим аналогии и ассоциации между разными системами понятий и порождающими более частные метафоры [249, с 10—16].

В. В. Виноградов **О культуре русской речи**

В быстром и сложном процессе развития современного русского языка закономерно и естественно возникают колебания, а также болезненные, отрицательные явления в приемах его употребления, в способах применения разных его стилистических средств, в практике словоупотребления и словоупотребления, в отношении к литературно-языковым нормам.

Причин такого рода отклонений от чистоты и правильности речи очень много: и неполное усвоение норм литературного выражения, и недостаточно бережное отношение к языковой традиции, и неумение, и нежелание разобраться в смысловых качествах разных слов, и влияние «дурной моды», разных жаргонов, и желание щегольнуть словом или фразой, которые кажутся острыми и выразительными, и многое другое, что свидетельствует о слабой культуре речи, о неразвитости «чутья языка».

Эти нарушения чистоты и правильности литературной речи обычно расцениваются как «порча» языка и вызывают у ревнителей чистоты родного языка огорчение и справедливое возмущение, побуждают их к активной борьбе с отклонениями от литературных норм, от правильного употребления такого богатого, живописного и могучего языка, как русский классический язык. Потому что, действительно, как убеждал Горький, «борьба за чистоту, за смысловую точность, за остроту языка — есть борьба за орудие культуры».

Как же нужно бороться за чистоту, точность и правильность языка? Необходимо широкое, общенародное распространение научных сведений о законах и правилах русского языка, о его стилистических богатствах, о путях его развития, о способах образования новых слов, об огромной роли языка как «орудия культуры», как средства познания, и обо многом другом, относящемся к вопросам и задачам культуры русской речи. Необходимо воспитание эстетического чутья языка и глубокого сознания ответственности за честное и чистое обращение с ним.

Каждый из нас, из тех, кто относится к русскому языку как к родному и свободно пользуется им в своей общественно-речевой практике, является, вместе с тем, и участником грандиозного процесса народного «языкотворчества», по выражению Маяковского, и все мы должны внимательно наблюдать и соблюдать законы и правила своего родного языка.

<...> Не претендуя на исчерпывающую полноту, можно распределить трудности, и неправильности, широко распространенные в современной русской речи, по нескольким группам или категориям.

Во-первых. Самая сложная и разнообразная по составу — это группа небрежностей и «неправильностей» в речи, вызванная недостаточным знанием стилистических своеобразий или смысловых оттенков разных выражений и конструкций, а также правил сочетания слов. Это — результат неполного овладения или, во всяком случае, еще очень неточного, нетвердого владения системой современного русского литературного языка, его словарем и синтаксисом, его стилистическими средствами. Тут, прежде всего, выделяются случаи нарушения или неоправданного разрушения старых устойчивых словосочетаний и неудачного образования новых. Например, в разговорной речи: «гулять по больничному листку», «убирать помещение в доме», «переживать за сестру», «дать характеристику на кого-нибудь», «утрясти вопрос», «львиная часть» (вместо: львиная доля), «играть значение» (вместо: играть роль или иметь значение); «одержать успехи» (вместо: добиться успехов или одержать победу); «носить значение» (вместо: носить характер, иметь значение); «разделить на две неравные половинки»; «тратить нервы» (вместо: портить нервы); «играть главную скрипку» (вместо: первую скрипку); «заварился сыр-бор» (вместо: загорелся сыр-бор); «криминальное преступление»; «мемориальный памятник» и тому подобное.

Такого рода примеров скрещивания, контаминации (как говорят лингвисты) разных выражений, имеющих близкое или сходное значение, неоправданных стилистических и словесных сближений, смешений и так далее, больше всего встречается в небрежной речи. Сюда же примыкают и такие неправильности словоупотребления, как например, взад — назад вместо: взад и вперед, дожидать вместо дожидаться (но сравните — ожидать); подружить вместо: подружиться (и сравните — дружить с кем-нибудь) и другие подобные.

Во-вторых. К границам разговорно-литературной речи приблизились и иногда беспорядочно врываются в сферу литературного выражения слова и обороты областного или грубого просторечия: ложить (вместо класть), обратно вместо опять («обратно дождь пошел»), крайний (вместо последний), взади (вместо сзади), заместо (там, где нужно: вместо) и так далее.

Естественно, что широкий поток этого просторечия несет в разговорную речь слова и выражения, характеризующиеся разной яркостью областной окраски и разной степенью близости к литературному языку.

<...> Третье. Еще одно явление в жизни современного русского языка, особенно в разговорной речи, вызывающее у многих тревогу и беспокойство, — это широкое и усиленное употребление своеобразных вульгарных, а иногда и подчеркнуто-манерных жаргонизмов. От них веет и специфическим духом пошлого мещанства и налетом буржуазной безвкусицы. Таковы выражения: «оторвать» в смысле: достать, приобрести («оторвать туфли»); «что надо», «сила» — в смысле: замечательный; «звякнуть» (по телефону) и т. д.

<...> Четвертое. Не менее тяжелым препятствием для свободного развития выразительных стилей современного русского языка является чрезмерное разрастание у нас употребления шаблонной, канцелярской речи, ее штампованных формул и конструкций. Об этом так писал Константин Паустовский: «Язык обюрокчивается сверху донизу, начиная с газет, радио и кончая нашей ежеминутной житейской, бытовой речью». «Нам угрожает опасность замены чистейшего русского языка скудоумным и мертвым языком бюрократическим. Почему мы позволили этому тошнотворному языку проникнуть в литературу?».

<...> Пятое. Естественно, что отсутствие прочных и точных литературных языковых навыков, влияние областного говора и просторечия особенно часто обнаруживается в произношении, в воспроизведении звуковой формы слова. Сюда относятся и колебания в ударении, а часто — просто нелитературные ударения в отдельных словах как разговорного, так и книжного происхождения, и в их формах.

<...> Высокая культура разговорной и письменной речи, хорошее знание и развитое чутье родного языка, умение пользоваться его выразительными средствами, его стилистическим многообразием — лучшая опора, верное подспорье и очень важная рекомендация для каждого человека в его общественной жизни и творческой деятельности.

Можно закончить эту краткую беседу о русском языке и о некоторых неправильностях в его современном употреблении теми же словами, которыми закончил свою статью о любви к русскому языку покойный советский поэт Владимир Луговской: «Относитесь к родному языку бережно и любовно. Думайте о нем, изучайте его, страстно любите его, и вам откроется мир безграничных радостей, ибо безграничны сокровища русского языка» [250].

В. О. Ключевский **Характер французской революции** *(фрагмент лекции)*

Для того чтобы понять происхождение и ход Великой французской революции, надобно рассмотреть ее главные особенности. Прежде всего, легко заметить, что она имеет всемирный, общечеловеческий характер. Будучи сначала произведением одной страны и одного народа, она скоро вышла из своих первоначальных границ и стала стремиться к разрешению общечеловеческих задач. Она поставила себе целью пересоздать мир сообразно с отвлеченным философским идеалом. Имея в виду не столько Францию XVIII в., сколько человечество вообще, отвлеченное общество независимо от времени и места, она сообщила своим идеям ту общепонятность, благодаря которой они могли быстро распространяться в различных странах и при различных условиях. Этим объясняется и другая характеризующая эту революцию черта — склонность к пропаганде. Французы проповедают ее начала как новое учение за границей с таким же фанатизмом, с каким стараются осуществить их у себя. Поэтому никакая другая революция с такой силой не увлекала массы во имя своего политического учения, не была таким всенародным движением. При всем этом и на французской революции лежит сильный отпечаток места и времени ее происхождения. Она зародилась во Франции, ибо общественные неурядица и противоречия феодального порядка и королевского абсолютизма нигде не обнаруживались так резко, как во Франции XVIII в. В развитии революции легко заметить действие французского народного характера — живого, восприимчивого, непостоянного; в изумительно короткое время было пройдено страшное расстояние от неограниченной монархии до республики и пройдено с необузданной порывистостью, с такою же быстротой необузданная свобода сменилась жарким деспотизмом военной диктатуры. <...>

Рассматривая происхождение революции, не нужно забывать положение французской литературы XVIII в. Литература отражает в себе мысли и стремления, господствующие в обществе. Во французской литературе были противоречия, подобные тем, какие находились в жизни Франции XVIII в. Никогда литература не занималась больше политикой, общественными отношениями и вместе не была более далека от общественного порядка, существовавшего в действительности. Французские писатели стояли в стороне от этого порядка, не принимали прямого участия в общественных делах, были писателями, и только. В Англии представители литературы были и практическими общественными деятелями; из литературных кругов выходили государственные люди; эта связь вносила в литературу практическое направление; обращала ее к вопросам действительной жизни. Во Франции, напротив, литература

отличалась теоретическим, отвлеченным характером. У каждого писателя была своя система политического быта. Но все они согласны в одном, что препятствием к осуществлению их идеалов служил тогдашний порядок; все они выходили из одного положения, что, отбросив старые, негодные обычаи, основанные на предании, гораздо лучше жить обществу, следуя простым правилам, почерпнутым из разума и естественных законов человеческой природы. И во имя своих отвлеченных идеалов они всеми средствами старались разрушить действительный общественный порядок. Во главе этого литературного движения стояли Вольтер, Монтескье и Руссо. Вольтер происходил из среднего класса, но вращался в аристократическом кругу. Главную его литературную задачу было разрушение авторитета во всем: в церкви, в государстве, в литературе. Это стремление он выражал в самых разнообразных литературных формах, романах, трагедиях, сатирах, философских трактатах и т. п. Результатом его деятельности был легкомысленный скептицизм, усиление общего недоверия к существующему порядку. Более серьезным и положительным направлением отличался Монтескье. Он также сознавал невозможность дальнейшего существования тогдашнего порядка, но искал другого выхода из него: государственным идеалом у него является английская конституция. Вольтер и Монтескье были представителями двух классов общества, аристократии и высшего чиновничества, из среды которого вышел второй из этих писателей. Но названные классы далеко не составляли всего французского общества. Оставались еще низшие классы народа, чуждые безбожия, какое проповедовал Вольтер, и не понимавшие серьезного Монтескье. В этих классах господствовало мрачное настроение. Представителем их в литературе был Руссо. Руссо не был француз ни по происхождению, ни по характеру. Он пришел со стороны; но он собственным опытом извещал условия жизни низших классов, выстрадал их. Он приобрел громкую известность и популярность в массах благодаря живому изложению своих сочинений, увлекательному языку и умению говорить чувству человека, а не одному холодному уму. Литературной задачей его было нападение на существующее гражданское общество во всем его объеме. Своим первым сочинением, увенчанным Дижонской академией, он поколебал мнение о значении европейской цивилизации; в другом сочинении он поколебал право собственности. В своих романах «Эмиль» и «Новой Элоизе» он высказал новый взгляд на воспитание и семейство. В трактате «Общественный договор» он изложил учение о социальной республике, ставшее потом программой и катехизисом для вождей террора [251, с. 142—146].

Н. А. Неудахина

Рекомендации по сохранению голосового аппарата

Важно знать и соблюдать рекомендации по сохранению голосового аппарата в рабочем состоянии. Как показывают специальные исследования, заболеваемость голосового аппарата у лиц «голосовых профессий» очень высокая. У учителей она составляет в среднем 40,2%. Причины нарушения голоса различны. Выделяют четыре основные:

- повышенная ежедневная голосовая нагрузка;
- неумелое пользование голосовым аппаратом;
- несоблюдение правил гигиены;
- врожденная слабость голосового органа.

Перенапряжение голоса связано с тем, что во время урока педагог говорит громче обычного, часто пытается перекрыть шум класса. Перенапряжение связано и с неумелым использованием голосом. Даже первые слова приветствия иногда произносятся неправильно, после выдоха на так называемом остаточном воздухе. Если выдох укорочен, учитель чаще дышит, вдыхает ртом неувлажненный и неочищенный воздух, который сушит и раздражает слизистую оболочку гортани и глотки.

Чтобы предупредить развитие профессиональных заболеваний, важно заниматься гигиеной голоса, соблюдать определённые условия работы. После окончания рабочего дня педагог должен в течение 2-3 часов избегать продолжительных разговоров. При необходимости речь должна быть более тихой, фразы короче (лаконичнее).

При составлении расписания уроков следует учитывать, что утомление голосового аппарата возникает при преподавании в течение 3-4 часов работы и исчезает через 1 час полного голосового покоя (это касается учителей со стажем до 10 лет). Педагог с большим стажем устаёт быстрее — (через 2-3 часа) — и отдыхает дольше — (до 2 часов).

Надо обратить внимание и на здоровое состояние верхних дыхательных путей, нервной системы, режим питания. Голосовой аппарат очень чувствителен к острой, раздражающей пище. Слишком холодные, слишком горячие, острые блюда, алкогольные напитки, курение вызывают покраснение слизистой оболочки полости рта, глотки. Во избежание сухости в горле рекомендуется полоскать горло раствором соды и йода.

Кроме этого важно соблюдать и следующие советы:

- монотонная речь утомляет мышцы голосового аппарата, поскольку при такой речи функционирует только одна группа мышц. Чем более выразительна речь, тем она здоровее;
- вдыхание меловой пыли вредно, поэтому тряпка для доски всегда должна быть влажной;
- нельзя быстро ходить в холодные дни после голосовой работы, так как при интенсивных движениях дыхание становится более глубоким и больше холодного воздуха попадает в дыхательные пути [252].

А. П. Панфилова

Доминирующие типы мышления собеседников

Исследования в области нейролингвистики показали, что человеку свойственны по меньшей мере три типа мышления, определяющие его манеру общения с окружающими, влияющие на получение и передачу информации, на ее восприятие и понимание. Тип мышления связан с сенсорным каналом или репрезентативной системой.

Репрезентативная система (сенсорный канал) — это система, посредством которой субъектом воспринимается, перерабатывается и утилизируется информация, поступающая из внешнего мира. В то же время каждый человек, обладая всеми сенсорными каналами, предпочитает с максимальной нагрузкой использовать, как правило, лишь один, наиболее **предпочитаемый канал**, который называется **основным**.

В зависимости от доминирования того или иного способа поступления и переработки информации основная репрезентативная система может быть представлена в трех категориях:

визуальная (оптическая) — восприятие посредством зрительных образов. Типичное выражение такого типа — «как видите»;

аудиальная (акустическая) — восприятие посредством слуховых впечатлений. Типичные слова — «как слышно...» или «что-то подсказывает мне...»;

кинестетическая (двигательно-эмоциональная) — восприятие посредством ощущений. Типичное выражение — «атмосфера невыносимая».

Кроме основного канала существует также *ведущая репрезентативная система*. Она отражает деятельность мозга в данный момент; в общении это ситуация «здесь и сейчас». Для ее определения используются невербальные (несловесные) ключи доступа, которые представляют собой наблюдение за движением глаз собеседника.

Для успешного тренинга педагогического общения необходимо уметь *диагностировать ведущий сенсорный канал*, а значит, и тип мышления собеседника и владеть *вербальными (словесными) и невербальными (сигналами глаз) ключами доступа к нему*.

Таким образом, выявить доминирующий тип мышления человека можно по сигналам глаз, его речевым особенностям и невербальной информации, связанной в основном с жестами и позами.

«Его взгляд сказал о многом» — эта фраза достаточно часто звучит в деловом общении. Взгляд человека постоянно перемещается и подает сигнал партнеру о движении его мысли в данный момент. Такие перемещения глазных яблок получили название *паттерн* (от англ. *pattern* — сетка); не являясь хаотическими, они с четкой закономерностью отражают информационные взаимодействия, происходящие в нейронных цепях.

Как известно, головной мозг имеет левое и правое полушария. Исследователи считают, что каждое полушарие отвечает за определенные виды деятельности.

Левое полушарие:

связь с сознанием;
методическое мышление;
мышление направленное
на анализ и контроль;
временные процессы;
понятийное сходство.

Правое полушарие:

слуховая сфера;
зрительная сфера;
восприятие;
целостная функция;
творческая (созидательная) функция;
образная память.

Вид мышления человека влияет на движение глаз. Сидя напротив собеседника и наблюдая за ним, можно заметить, например, что его взгляд движется влево (от себя). Это показывает, что партнер «включил» левую половину мозга. Эта информация сообщает, что наш собеседник хорошо осведомлен об обсуждаемой проблеме и постарается привести веские факты и доказательства для своих доводов, будет останавливаться на деталях, постарается резюмировать сказанное.

Если собеседник смотрит (со стороны наблюдающего) направо, тогда «включена» правая половина мозга. Она управляет эмоциями, здесь сосредоточены все воспоминания и собираются конкретные впечатления.

Некоторые положения, которые занимают зрачки человека, позволяют диагностировать ведущий сенсорный канал:

положение верхнее правое и верхнее левое, прямо вперед — визуальный (оптический) канал; означает, что человек припоминает и воспроизводит зрительный образ, а в последнем случае — создает, составляет образ;

положение среднее правое (движение вбок), среднее левое и нижнее левое — аудиальный (акустический) канал; означает, что человек конструирует или припоминает слова и звуки, чтобы воспринять информацию;

движение вниз вправо — кинестетический (двигательно-эмоциональный) канал; означает, что человек переживает чувства и эмоции, ведет внутренний диалог, припоминает ощущения от звуков, слов, запахов или вкуса.

Только тогда, когда зрачки находятся посередине, человек воспринимает новую информацию. В каждой из перечисленных позиций глаз направляет информацию по различным каналам в мозг. Например, визуальный тип человека с активной правой рукой прежде чем высказать возражение или мнение перемещает взгляд вверх: налево и направо, вертикально вверх (как бы под лоб). Аудиальный — смотрит вниз налево и прямо: налево или направо, тогда как кинестетический — вниз и направо.

К ключам доступа относятся не только сигналы глаз человека, но и ключевые слова, которыми он пользуется при говорении.

Визуальный тип мышления (35% людей). Это мышление, направленное на анализ восприятия. Люди такого типа в процессе мышления формируют в своем сознании образы. Для них характерны такие выражения, как: «Вы можете мне это показать?», «Это блестящая идея»; «Я могу себе это представить»; «Это мне совершенно очевидно»; «По-моему, выглядит здорово»; «На мой взгляд»; «С моей точки зрения». В процессе общения с людьми визуального типа мышления необходимо, передавая информацию, рисовать словесные картины (в частности,

пользуясь соответствующими метафорами), кроме того, продумывать, как во время передачи информации можно использовать наглядные пособия вроде графиков, диаграмм, ксерокопий, аудиовизуальных средств.

Аудиальный тип мышления (13—25% людей). Люди этого типа воспринимают информацию преимущественно на слух; для них имеет значение то, как говорит собеседник: высота, темп, тембр и интонации его голоса особенно важны в процессе общения. Для их речи характерны следующие фразы: «По-моему, это звучит здорово»; «Скажите, что это может дать»; «Объясните еще раз»; «Не понимаю, что вы мне говорите»; «Прошу вас говорить тише (громче!)»; «Звучит не особенно приятно»; «Я вас внимательно слушаю»; «Прокомментируйте эту ситуацию»; «Я слышал по радио, читал в газете...». Представляя идеи таким людям, собеседнику следует разнообразить свои интонации, темп и ритм речи, чтобы сообщение звучало более интересно и привлекательно.

Кинестетический тип мышления (40—52% людей). Для людей этого типа характерен тактильный способ восприятия информации (от лат. *tactilis* осязательный). Тактильные ощущения — это ощущения прикосновения. Ключевыми для этой группы людей являются, например, такие слова и фразы, как: «Мне это приятно»; «Не могу этого понять и тем более принять!»; «Ваши слова глубоко меня тронули»; «Я улавливаю, о чем идет речь»; «Я чувствую, ощущаю...». Важными элементами деловой встречи с кинестетиками являются приветственное рукопожатие, доброжелательный взгляд, а при передаче им той или иной информации собеседнику необходимо иметь при себе иллюстрирующие ее материалы, захватывающие слушателя эмоционально.

Перечислим наиболее распространенные языковые обороты, связанные с различными репрезентативными системами.

<i>Визуальная:</i>	<i>Аудиальная:</i>	<i>Кинестетическая:</i>
– смотреть;	– слушать;	– улавливать;
– видеть;	– слышать;	– трогать;
– вид;	– звук;	– ощущение;
– ясный;	– созвучный;	– солидный;
– яркий;	– громкий;	– тяжелый;
– картина;	– слово;	– обращение;
– туманный;	– шумный;	– грубый;
– пролить свет;	– зазвонить;	– связать;
– продемонстрировать.	– говорить.	– дискомфорт.

Как «согласовать» общение со стилем обучения? Один из способов — использовать слова, отражающие его сенсорный канал, свойственные его лингвистическому словарю и свидетельствующие об его предпочтительном способе мышления.

Из практики известно, что *лучше всего воспринимается информация, ориентированная на ведущий канал партнера по общению или* (в крайнем случае, особенно когда аудитория смешанная) *на все репрезентативные системы или сенсорные каналы одновременно.* Это значит: стоящий перед аудиторией рассказывает, демонстрирует иллюстрации, вызывая позитивные чувства и положительные эмоции. В литературе по проблеме описаны разнообразные приемы, позволяющие усилить эффективность аудиовизуальных средств для лучшего восприятия информации участниками общения.

Эти приемы предполагают:

1) включение новизны в передаваемое сообщение, что переключает на него внимание слушателя. Это может быть новое о неизвестном, новое об известном, формирование нового отношения к известным фактам;

- 2) доказательную информацию, опирающуюся на эмпирический опыт, статистику и фактологический материал;
- 3) особое внимание началу и концу выступления;
- 4) необходимость представления противоположных точек зрения;
- 5) обращение к участникам с помощью интонаций, применение индивидуальных языковых средств, диалогичность (использование системы обращения «мы», «вы», «те из вас», «мы с вами» и т. д.).

<...>Чтобы добиться взаимопонимания и обратиться к различным стилям мышления собеседника, нужно собственную речь привести в гармонию с ожиданиями других людей, обращаясь к их особенностям восприятия. Для этой цели используют разные приемы, среди которых наиболее распространены подстройка и калибровка.

Подстройкой называется использование в своем поведении ключевых поведенческих сигналов других людей. На вербальном уровне это означает отражение его предпочтительной репрезентативной системы путем использования соответствующих слов, типичных для собеседника. Например, если партнер говорит: «Я чувствую, что вам необходимо погрузиться в эту проблему глубже» (кинестетический канал), то вы можете ответить: «Да, я понимаю, у вас есть чувство, что мы должны поработать с этим вопросом» вместо того, чтобы сказать: «Давайте сфокусируемся на этом вопросе и рассмотрим его более пристально» (визуальный канал). В первом случае собеседник четко осознает сенсорный канал партнера и подстраивается к нему.

Специалисты по нейролингвистическому программированию утверждают, что калибровка является ключом к эффективному общению. Под **калибровкой** понимается «чтение» окружающих, расшифровка смысла движения глаз, мимики, ритма дыхания и других форм невербальных сигналов. Используя все имеющиеся сигналы, педагог может попытаться оценить чувства другого человека и то, насколько эффективно происходит общение. На этот счет не существует универсальных правил, ведь каждое взаимодействие не похоже на другие, точно так же, как все люди — разные; и чтобы заметить сигналы, которые позволят откалибровать данное взаимодействие, участникам общения необходимо использовать все навыки наблюдения.

Для достижения эффективного результата в процессе обучающего взаимодействия целесообразно использовать:

для визуалистов — визуальные средства поддержки информации: эпидиаскопы, флип-чарты, магнитно-маркерные доски, раздаточный материал, видеоматериалы, слайды, фильмы, мультимедиа изображения, а также внешние особенности аудитории — планировку, мебель, освещение да и самого педагога, его внешность, манеры, одежду;

для людей с аудальной репрезентативной системой важны такие аспекты общения, как слушание, барьеры для слушания, владение голосом, выбор слов, вопросы и ответы; также могут повлиять на ход обучения и общения дискуссии, эффективное вводное занятие, использование аудиозаписей;

для кинестетиков важнее всего принимать активное участие в занятиях с методами игрового имитационного моделирования: упражнения и кейсы, ролевые и деловые игры, интерактивные видео и компьютерные программы [253].

Л. Н. Рожина

Содержание учебных предметов как источник развития эмоций и чувств учащихся

Сейчас на уроках все чаще и чаще используются различные дополнительные источники (монографии, статьи, энциклопедии, словари, художественная литература и т. д.). Обращение к ним имеет смысл только в том случае, если по своему содержанию они отвечают возрастным и индивидуальным особенностям учащихся, уровню их подготовленности. Использование упрощенного или, наоборот, очень сложного дополнительного материала не оправдывает себя. Здесь недопустимо никакое копирование. То, что для учащихся одного класса, одной школы доступно и целесообразно, для других может оказаться непонятным, неуместным, «чужим».

Учащиеся должны быть подготовлены к восприятию и усвоению материала соответствующего содержания. Учительница одной из московских школ И. И. Карабан изучение творчества Ф. М. Достоевского начала с того, что прочитала своим ученикам избранные, наиболее драматические, сильные страницы из нескольких произведений писателя, где «героями являются дети, подростки, где в напряженной сшибке, конфликтах ставится проблема нравственности, где под трепетным пером автора мучаются, терзаются, ищут выхода прекрасные люди». Именно такой отбор материала был обусловлен особенностями учащихся этого класса.

В других классах учащимся предложили для анализа и обсуждения проблемы свободы, ответственности, душевных терзаний, в которых сам человек отвергает себя своими поступками.

Раскрывая основные идеи, закономерности той или иной науки, преподаватели одного и того же предмета используют различный материал, исходя и из своих индивидуальных особенностей, и из особенностей учащихся класса, и из поставленных задач. В одних случаях теоретические положения раскрываются на примерах, близких личному опыту учеников, в других — на совершенно новом материале. В одних случаях к уроку отбирается очень яркий, эмоционально насыщенный наглядный материал, в других — «строгий», абстрактно-отвлеченный. В содержании материала более четко может выступать его теоретическая или практическая сторона.

Это не означает, что учитель должен «приспосабливаться» к уровню развития учащихся. Отбор материала к уроку обусловлен, прежде всего, теми задачами, которым подчинен весь процесс обучения. Исходя из общих задач развивающего обучения, каждый учитель имеет широкие возможности использовать на уроке такой материал, который наиболее способствует формированию интереса к теме урока, к предмету в целом.

Однако содержание урока только тогда формирует интерес к нему и детерминирует эмоциональное отношение к изучаемому, когда, раскрывая главные идеи курса, закономерности науки, учитель умеет показать значимость науки для людей и практический смысл ее для каждого человека. Уроки, на которых показывается неразрывная связь теории с практикой, жизненная необходимость знания, вызывают познавательный интерес. Не случайно свой интерес к химии, биологии, физике и другим предметам учащиеся обосновывают тем, что «физика открывает перед человеком возможности подчинения законов природы воле людей», «биология посвящена человеку, обеспечению его питанием, искоренению болезней, продлению жизни, воспроизводству даров природы», «химия даёт возможность создавать различные материалы, нужные человеку, помогает развивать и совершенствовать достижения сельских тружеников» и т. д. Уроки истории и литературы интересны потому, что «духовно обогащают», «помогают лучше разбираться в людях», «заставляют задуматься о своем месте в жизни» и т. п.

<...>Эмоциональными компонентами урока становятся адекватно подобранные фрагменты из литературно-художественных произведений. В одних случаях это могут быть фрагменты художественных текстов, инициирующих развитие способности видеть мир во всем его многообразии и великолепии, даже когда речь идет о самых привычных для нас явлениях.

<...>Художественный текст уместен на уроках истории и географии. Учителя физики и химии, ботаники и зоологии также вряд ли могут позволить себе совершенно обойти строки стихов М. Ломоносова, А. Пушкина, Ф. Тютчева, А. Фета, М. Волошина, Н. Гумилева, Н. Заболоцкого, М. Богдановича, Я. Купалы, Я. Коласа, М. Танка, Е. Янищиц и др.

Уроки русского и белорусского языка, развития речи предполагают обязательное использование средств художественной изобразительности, того богатства поэтических тропов (эпитетов, метафор, сравнений) и синтаксических фигур, которые, по словам Н. Асеева, открывают новые соотношения смысловых реальностей, выступают средством конкретно-эмоционального изображения действительности [253].