

МОЖЕТ ЛИ УЧИТЕЛЬ УПРАВЛЯТЬ СВОЕЙ ИНТОНАЦИЕЙ?

Подтексты нашей речи и поведения

Разбирая какую-то сложную педагогическую ситуацию, учитель часто советует другому сказать ученикам то-то и то-то. Он обычно ссылается на собственный удачный опыт. Но бывает, что даже старательное выполнение полученных рекомендаций не облегчает другому учителю путь к цели, поскольку сами по себе слова – это всё равно что ключ неизвестно от какого замка.

Между тем, правильно выбранные жест и интонация – половина успеха, когда надо направить урок в нужное русло.

СЛОВЕСНЫЕ ДЕЙСТВИЯ

Традиционно психология изучает шесть сторон человеческой психики: внимание, мышление, воображение, память, эмоции, воля. Но пока только теория театрального искусства рассматривает типологию интонационных воздействий на каждую из этих психических способностей.

Классификация словесных действий была создана театральным режиссёром и педагогом П. М. Ершовым (1910–1994). Для того чтобы ориентироваться во всем многообразии естественных воздействий на человека с помощью речи, он предложил два опорных (наиболее чистых, простых) способа словесного действия на каж-



АЛЕКСАНДРА ЕРШОВА,

*кандидат педагогических наук,
доцент Московского института
открытого образования*

Общаясь, мы придаём значение не только тому, что именно было сказано, но и тому, как это было сказано. В театральной режиссуре известно, что «как» скрывает в себе важный вопрос «зачем?» Понятие «словесное действие», введённое К. Станиславским, сделало возможным классифицировать словесные действия человека по их влиянию на разные стороны психики собеседника. А может ли учитель управлять своей интонацией?

дый из шести сторон в психике человека (внимание, эмоции, воображение, память, мышление, воля). Вместе с воздействием «звать», направленным на внимание партнёра, они составляют одиннадцать простых словесных действий: на **эмоции** (*ободрять, укорять*), на **воображение** (*предупреждать, удивлять*), на **память** (*узнавать, утверждать*), на **мышление** (*объяснять, отделяться*), на **волю** (*приказывать, просить*).

Часто этот перечень кажется неполным. Учителя вспоминают действия, не вошедшие в него: успокаивать, благодарить, дразнить и многие другие. Поясню: эти действия могут быть получены из основных, как, к примеру, в живописи зелёный цвет получают смешением двух основных – жёлтого и синего.

ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ВНИМАНИЕ

В педагогической среде часто говорят о работе над ВНИМАНИЕМ учащихся. На уроках то и дело звучат призывы быть внимательным. На педсоветах обсуждают умение или неумение учителя удерживать внимание класса и т.п. При этом каждый раз в слово вкладывается разный смысл. В театральной теории действий рассмотрение внимания начинается с вопроса о том, какими конкретными способами у партнёра (собеседника) активизируется именно то, что называется вниманием.

Внешние проявления действия **звать** направлены на привлечение внимания партнёра. Мысль, воля, чувство, воображение и память могут функционировать только после того, как в поле внимания попало то, что заставило их работать. Достигается это в первую очередь усилением громкости.

Словесное действие *звать* требует минимального количества слов. Чаще всего оно осуществляется громким произнесением междометий (например, «Эй!») или таких слов, как: «Послушайте!», «Подождите!», «Минуточку!»; или обращения: «Девочки!», «Ребята!», «Коля!», «Вася!», «Николай Васильевич!» и так далее.

Привлекать к себе внимание можно не только словом, но и звуком – свистом, хлопком, криком. Поэтому действие *звать* не всегда оказывается словесным в собственном смысле этого понятия. Чем менее воспитан ученик или учитель, тем его действия *звать* менее словесны.

Подчеркнём, что тон невежливого, базарного разговора очень часто связан со злоупотреблением говорящим словесного действия *звать*. Когда к вам обращаются как к глухому (то есть зовут обратиться на что-то внимание), становится неприятно и обидно не столько от смысла сказанного, сколько от тона.

Учителям желательно помнить, что люди, общающиеся с теми, кто к другим невнимателен, обыч-

но много кричат и говорят излишне громко. Человек же, уверенно рассчитывающий на внимание собеседников (и уже тем самым внимание к себе привлекающий), не будет тратить лишних усилий на громкую речь.

Некоторые педагоги, попадая в ситуацию, когда ученики не склонны уделять им свое внимание, повышают голос, переходят на крик, стучат по столу (или звонят в колокольчик). Встают или поднимают руку. И так далее. То есть они действуют достаточно традиционными способами. Режиссёрская теория действия предлагает учителю сначала прикинуть, какой из этих способов может сработать. Возможно, учитель благоразумно решит, что скорее всего – никакой. И, поняв это, меняет словесное действие и будет добиваться от учеников желаемого поведения, действуя не на внимание, а на другие отделы сознания. Например, на мышление или на волю. И на эти отделы существуют свои способы словесного воздействия. В результате учитель освобождается от судорожных метаний вслепую.

ВОЗДЕЙСТВИЕ НА МЫШЛЕНИЕ

Для того чтобы овладеть МЫШЛЕНИЕМ партнёра, приходится считаться с теми представлениями, которые уже сложились в его сознании, и с его логикой их соединения. Но существует и обязательная (нормативная) общечеловеческая

логика. Воздействие на мышление партнёра проявляется в том, что люди начинают особо подчёркивать логичность своей речи.

Действия **объяснять** и **отделяться** адресованы мышлению собеседника. Часто преподаватели, объясняя новый материал, полагаются всего лишь на логику своего высказывания, тогда как для учеников гораздо большее значение имеет особая, терпеливо растолковывающая интонация. Именно она помогает непонятному проясниться и стать понятным.

Стремление помочь логическому мышлению партнёра проявляется в интонационно-артикуляционной рельефности речи, зримости картины, рисуемой словами, в психологических паузах, в стремлении дополнить речь жестиком, поясняющей смысл, которая со стороны иногда может казаться совершенно бессмысленной. Когда в разговоре человек начинает размахивать руками, то это верный признак, что он пользуется либо самим действием **объяснить**, либо его оттенком в сложном, составном словесном действии на партнёра.

Объясняющий всегда готов поправить партнёра, если тот ошибся. Стороннему наблюдателю эта готовность всегда заметна.

Ещё один характерный признак: объясняющий не может долго быть спокойным, когда взгляд партнёра опущен; если отношения с партнёром позволяют, то часто звучит вопрос: «Ты куда смотришь?»



В ситуации разговора с иностранцем, плохо владеющим нашим языком, мы чаще всего начинаем старательно произносить слова, жестами помогая ориентироваться в связях между этими словами, понятиями. Это и есть наиболее чистые проявления действия *объяснять*. В разговоре с человеком, от которого мы ждём быстрого понимания, умение *объяснять* исчезает. У невоспитанного человека вместо действия *объяснять* появляется нетерпеливость и раздражительность.

Учителя, слишком часто произнося или подразумевая формулировку «Что же тут непонятного?», выдают свое **нежелание видеть в ученике человека, стремящегося разобраться в трудной информации**. Школьники попадают в неприятный переплёт: с одной стороны, то, что мы, учителя, знаем, понять нелегко, а с другой – «что же тут непонятного?» В каждой школе можно встретить учителя, который, собственно, *объяснять*-то никому ничего не собирается.

Если уж учитель излагает учебный материал, то ему нужно быть терпеливым и внимательным к затруднениям слушающих (вспомним разговор с иностранцем), то есть использовать в своем поведении чистые способы словесного действия *объяснять*.

К сожалению, работа в школе нередко формирует у педагога привычку *отделяться*, заключающуюся в том, что человек, ото-

рванный от дела (но готовый его продолжить), ждёт момента, когда партнёр поймет, что он занят, и оставит его в покое.

Отделяться человек начинает, если наведение порядка в голове собеседника – только средство, чтобы как можно быстрее избавиться от его неуместных притязаний.

Если при действии *объяснять* мы держимся своим вниманием за партнёра в течение всей речи и даже после того, как было произнесено последнее слово, то при действии *отделяться* мы в любой момент готовы бросить партнёра (не договорив, не заботясь о внятности, махнув рукой).

В большинстве случаев использование действия *отделяться*, основной подтекст которого «пойми и отстань», нервирует, обижает, оскорбляет ученика, как и всякого собеседника в схожих ситуациях. Невоспитанным и избалованным детям свойствен именно этот способ словесного действия в ответах на вопросы взрослых. Когда ребёнок *отделяется* (отмахивается), то взрослые в этом чаще всего видят повод для разговора на тему «Да как ты со мной разговариваешь?!». Использование словесного действия *отделяться* предполагает, что говорящий не признаёт единства своих интересов с интересами своего собеседника, а это всегда задевает за живое.

Отметим, что бывают ситуации, когда педагогу задеть школьника за живое полезно. Например, учи-

тельнице уместно *отделяться* от активности подлиз и ябед. Хотя случается, что некоторые учителя из мелочных, корыстных соображений как раз поощряют своей живой заинтересованностью.

Иногда и новый материал ученикам полезно преподносить с легким оттенком «отделяться» – это, мол, вы и сами знаете. Такой парадоксальный ход освобождает детей от накручивания преждевременных страхов и впадения в ученическую кому (что особенно свойственно младшему школьному возрасту). Правда, освобождение может наступить при условии *очень редкого* употребления учителем воздействия *отделяться*. Иначе картина возникает совершенно иная – учитель опять так занят чем-то своим, что даже объяснить по-человечески новый материал не удосуживается.

ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ВОЛЮ

К словесному воздействию на ВОЛЮ люди прибегают, когда нужен немедленный результат. Это те случаи, когда некогда рассуждать, думать, колебаться и взвешивать обстоятельства или когда терпение воздействующего истощилось, когда он все другие способы воздействия словом испробовал и они не дали нужного результата, а отказаться от своей цели он не может.

В режиссуре выделяют два противоположных способа воздействия на волю – *просить* и *приказывать*.

Действие *приказывать* обычно связано с жестом – иногда рукой и почти всегда головой. Указующий жест рукой обязательно предшествует приказу словами. Ударное слово (точнее, ударный слог ударного слова) часто усиливается указательным кивком подбородка в сторону предмета, связанного с требованием приказывающего («Выйди!» – подбородок указывает на дверь. «Закрой!» – кивок на тетрадь). Приказывают преимущественно глаза – губы только произносят слова приказа. Приказ всегда завершается настойчивым ожиданием выполнения.

Ожиданием завершается и действие *просить*. При всей необходимой мягкости оно столь же категорично, как и приказ. Просят также преимущественно глаза, а речевой аппарат только произносит слова просьбы.

Если одному из школьников нужно, чтобы другой сделал что-то немедленно, а тот медлит, то просьба легко превращается в приказ и обратно. Ту же закономерность можно подменить и в общении взрослых, когда они находятся в кругу друзей. В этом, между прочим, обнаруживается родственность приказа просьбе и просьбы приказу.

Просьба выражается в готовности всего тела получить желаемое. Протянутая рука, открытая ладонь, полные ожидания глаза – когда все обращено к партнёру, тогда и в го-



лосе начинает звучать чистая и яркая просьба.

Тем, кто невнимательно относится к своему поведению, ошибочно кажется, что для *просьбы* достаточно присоединить к грамматической повелительной форме глагола вежливое «пожалуйста» или «я тебя очень прошу». Педагог говорит ученику: «Я тебя прошу, достань, пожалуйста!» – но при этом рука не ждёт, а указывает. Глаза не просят, а требуют послушания, и приподнятый подбородок говорит о готовности подавлять любое неповиновение. В результа-

те звучит отнюдь не просьба, а словесное действие *приказывать*.

Если к поручениям, заданиям и требованиям учитель добавляет хотя бы немного, но подлинного действия *просить*, то ученикам бывает гораздо легче соглашаться на послушание.

Учитель, злоупотребляющий действием *приказывать*, чаще всего руководствуется представлениями, что всем всего не объяснишь, поэтому в совместной работе ему приходится приказывать, а другим повиноваться. Но, как каждый знает по своему собственному опыту, мы



слушаемся тех, кому добровольно отдали право распоряжаться, или тех, за кем сила, способная подвить непослушание. Все остальные случаи часто вызывают естественное желание приказать наперекор. Поэтому тон распоряжений и приказов, царящий на некоторых уроках, часто впитывается детьми и переносится ими в общение между собой, что обычно создает скандальную атмосферу.

Учителю *приказывать* целесообразно и даже необходимо, когда его требование сводится к простому *движению*, которое нужно выполнить ученику: встать или сесть, взять или положить, открыть или закрыть. Чем проще – тем лучше, тем ситуативно результативнее. Смешно прибегать к действию *приказывать*, когда говоришь о чем-то обобщенном, отдаленном или возвышенном. Ещё смешнее *приказывать*, когда всего-то навсего сообщаем свое мнение по какому-то поводу.

Некоторым учителям кажется, что воздействие *приказывать* навсегда следует изгнать из своей речи. На самом деле это невозможно, да и не нужно. Уметь *приказывать* педагогу совершенно необходимо. Если в жизни он этим действием пользуется редко и неумело (такие люди встречаются), то для работы в школе ему приходится специально учиться этому, так как он обязательно сталкивается с ситуациями, в которых некогда рассуждать и по неволе приходится прибегать к подавлению своеволия.

Типичные ошибки учителей, выполняющих действие *приказывать*, заключаются в том, что приказы получаются не чистыми, поэтому они чаще всего воспринимаются адресатом как обидные, оскорбительные. Добиться от детей выполнения таких приказов учителю бывает трудно. **Приказ чистый не оскорбителен и не обиден. Конечно, если только он не является единственным способом общения учителя с учениками.**

Нахмуренный лоб, сдвинутые, напряжённые брови при приказе говорят, что к нему добавлено другое простое словесное действие (в данном случае *предупредить*), и в результате воздействие стало сложным, составным и воспринимается уже как угроза.

Появление в приказе оттенков *упрекать* сразу низводит его до вульгарной ругани (которую учителя чаще всего и отождествляют с действием *приказывать*). Когда же к приказу добавляется действие *объяснять*, то получается вдалбливание, всегда обидное для собеседников. В ситуациях, близких к конфликтным, учителя особенно часто прибегают к подобным гремучим смесям, которым явно не место в педагогической работе.

ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ВООБРАЖЕНИЕ

В режиссуре среди многообразных воздействий словом на воображение собеседника выделя-



ют два чистых основных способа: **удивлять** и **предупреждать**.

Действие *предупреждать* (хитрить, намекать) обязательно сопровождается прищуренным, косым взглядом, настороженностью. Если читатель скосит свой взгляд в сторону, то обязательно почувствует эту настороженность. При тяжёлом взгляде учителя *предупреждение* становится близким к угрозе, а при лёгком – к озорству (даже весёлому кокетству).

Ехидный голос, возникающий при действии *предупреждать*, может отравить любое общение. Стоит хотя бы одному собеседнику начать действовать разными намёками, как отвечающий переходит на такое же воздействие. И получается не разговор, а обмен колкостями и обиды.

ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ПАМЯТЬ

Основоположник гуманистического направления в американской психологии Карл Роджерс в статье «Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем» вспоминал: «Моего учителя искренне заинтересовало, почему я что-то сделал. Прошло шестьдесят лет, а искренний, неформальный интерес учителя к делу, которое касалось только меня одного, я хорошо ПОМНЮ. Это показывает, насколько учителя редко задают вопросы, действительно интересуясь каким-то событием в жизни ребёнка, а не преследуя некоторую

дидактическую цель, и как это воспринимается!»

Узнавать (спрашивать, интересоваться) и **утверждать** (подводить итог, кончать) являются основными словесными действиями на память партнёра.

Любой человек, когда нужно, может задать достаточно чистый вопрос и сделает это неосознанно. Так, например, учительница в заинтересованной беседе с ученицей-ябедой чистых вопросов может задать много. А вот в её речи на уроке их может не быть вовсе. «Всем понятно?» – казалось бы, *спрашивает* учительница у класса. Хотя на самом деле она под видом вопроса может и *отделяться*: «Ну, сколько же можно повторять, надоело»; и *утверждать* – тогда благодаря кивку головой вниз на ударном слове в вопросе одновременно звучит и подсказка ученикам, что им следует ответить – «всемирно!»; и даже *намекать* на угрозу: «Попробуйте только сказать, что не поняли!»

Оказывается, некоторые учителя в подобных ситуациях не могут очищать свои вопросы от примесей других воздействий. А педагогу же необходимо уметь сознательно и даже нарочно задавать *чистый вопрос* в самых, казалось бы, неожиданных и неподходящих ситуациях. Вопрос именно *чистый*, то есть без распространённых в быту оттенков то утверждения, то отделения, то угрозы, то кокетства.

Действие *узнавать* предоставляет собеседнику свободу, в ко-

торой ничто не подталкивает его к тому, чтобы обязательно ответить «да» (или наоборот – обязательно сказать «нет»), кивнуть, что, мол, «хорошо», или согласиться, что, мол, «плохо».

Чистый вопрос возникает, если в поведении спрашивающего никак не фиксируется желание услышать какой-то определённый ответ. Если мы спрашиваем: «Вы взяли книгу?» – ожидая услышать утвердительный ответ, то это выразится в утвердительном кивке головы на слове «вы», и *чистого вопроса* не получится. Если же движение головы вниз заменять на *лёгкое* движение головы вперед-вверх (как, например, в вопросе «Который час?»), то действие явно будет чище.

В бытовых ситуациях люди редко избегают предвзятости в вопросах. И некоторые учителя слишком часто своими вопросами толкают ученика на подыгрывания, на произнесение ожидаемого учителем ответа, блокируя все другие варианты ответа. Это вызывает у многих школьников подросткового возраста негативную реакцию. Если у педагога появилась необходимость или желание что-то выяснить на уроке, то делать это целесообразно максимально чистым способом.

Чистое исполнение действия *узнавать* позволяет справляться с проведением самых трудных обсуждений и совещаний. Чем больше чистых вопросов, тем меньше обид, ссор, обвинений в невнима-

тельности. **Искренний интерес к другим людям достаточно заразителен. Вы будете проявлять интерес к людям, и окружающие станут интересоваться вами.**

Особенностью противоположного словесного действия – *утверждать* – является своеобразная демонстрация знаний. Если человек, о чём бы он ни говорил («Вы живёте весело»; «Это интересно»; «Помогите мне, пожалуйста»; «Так хорошие дети не делают»; «Сейчас мы попросим Таню спеть»; «Я вас попрошу достать книги» и т.п.), вполне уверен в актуальности и универсальности своего запаса знаний и умений, то он считает это достаточным основанием для того, чтобы его слышали и ему не возражали.

Хотелось бы, чтобы школьники, отвечая на учительские вопросы, тоже занимали именно такую позицию и не стеснялись своих знаний, чтобы они, высказывая свою мысль, не смотрели с испугом на взрослого, а открыто утверждали свое мнение, веря в его бесспорную ценность. Знающими можно считать учеников тогда, когда они **готовы взяться** отвечать на каверзные вопросы учителя.

Часто диалог между взрослыми не складывается потому, что оба собеседника действуют исключительно способом *утверждать*. Хотя они и понимают недостаточность своего собственного мнения, но никакого интереса к мнению собеседника не проявляют. Дети, копирующие эту взрослую безапел-



ляционность, почти всегда доводят ситуацию до скандала и даже драки, так как не находят других способов изменить чужое мнение; и особенно нетерпимыми бывают те, кто привык к собственной безапелляционности и уже не замечает её.

Но в бесстрастной определенности и окончательности действия *утверждать* заключается не только опасность, но и педагогическая ценность. Все зависит от уместности его использования.

Этот способ воздействия и его оттенки обычно характерны для преподавателей первых дисциплин даже в ситуациях, не связанных с уроком. Математики *утверждают* чаще, чем литераторы. Конечно, пристрастие к *утверждениям*, как и к любым другим способам словесных воздействий, определяется не профессией человека, а его взглядами на мир, но поскольку выбор профессии связан с этими взглядами, постольку людям, объединенным каким-то видом труда, в той или иной степени свойственна склонность к тому или иному типу словесных действий. Так, разговору учителей чаще присущи оттенки *утверждать*, военным – *приказывать*, врачам – *ободрять*, хотя довольно часто встречаются и отступления от этих общих тенденций.

Воздействовать *утверждением* учителю целесообразно, произнося требования-поручения: «Надо убрать класс»; «Сотри с доски»; «Приходите вовремя, не опаз-

дывайте». Если при этом вы избежите таких распространенных в подобных случаях оттенков, как *приказывать*, *предупреждать*, (*намекать*) или *узнавать*, то в произнесении поручения будет читаться ваша уверенность, что ученики это поручение не забудут и выполнят, что никаких волнений и сомнений поэтому поводу вы не испытываете и дополнительных усилий прилагать не собираетесь. Увидеть в учителе такую уверенность ученикам бывает очень полезно, а иногда и приятно.

ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ЭМОЦИИ

В каждый момент своей жизни человек что-то чувствует. Он бодр и весел, грустен или спокоен. Эмоциональное самочувствие человека является результатом соответствия или несоответствия происходящего его интересам. Поэтому воздействие на ЧУВСТВА, в сущности, есть своеобразное напоминание об интересах.

Если нам кажется, что поведение собеседника расходится с тем, каким оно должно быть, и не идет ему на пользу, мы *упрекаем* (стыдим, укоряем). Настроение собеседника портится, и в идеале активность его затухает или меняется её направленность.

Если же какая-то деятельность, по нашему мнению, соответствует интересам партнёра, а он этого не видит и потому не активен или, придавая излишнее значение



чему-то постороннему, действует робко и нерешительно, мы **одобряем** его (подбадриваем, сочувствуем, жалеем).

Учителю вредно постоянно укорять, одергивать учеников. Ему желательно, чтобы ни само действие *упрекать*, ни его обертоны не занимали в педагогическом арсенале существенного места. Если учитель постоянно проявляет недовольство, это значит, что он потерял контакт с детьми. Ворчание, особенно у начинающих учителей, может оказаться тревожным сигналом профессиональной непригодности человека к педагогической работе.

Противоположный способ воздействия – *ободрять*. Типичное яркое ободрение проявляется в общении с маленьким ребёнком, когда нужно поддержать его решимость, закрепить какое-то хорошее, полезное дело. Тогда мы говорим: «Ну, ну! Смелее! Молодец! Не бойся! Ну-ну-ну!» (Подчеркнём, что

на уроке произнесение учителями привычного «молодец» чаще всего является *утверждением*, то есть воздействием на память.)

Действие ободрять украшает речь учителя. В ситуации, когда ученики решают трудную задачу, учитель может существенно облегчить их поиски, включая в свою речь действие *ободрять*. В оттенках этого действия просвечивает то, что люди называют добротой. Добрые глаза – это *ободряющие* глаза. Не одобряющие, а ободряющие, то есть ждущие чего-то хорошего от того, к кому обращены. Добрый голос – это голос поддержки, которая начинает ощущаться, когда звучание речи с более низких нот переходит к более высоким, а губы слегка вытягиваются в трубочку. Такое звучание голоса всегда свидетельствует, что в состав подтекста речи входит либо само воздействие *ободрять*, либо его оттенок.

В ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Знание режиссёрской классификации словесных действий может помочь учителю и лучше ориентироваться во внутреннем мире воспитанника, точнее определять его представления о себе и об окружающих. Учитель оказывается готовым в любой ситуации подметить, к какой стороне психики своего партнёра адресует интонацию своих реплик тот или иной ученик, увидеть, дал ли собеседник к этому веские основания или нет, и, возможно, удержать от банального объяснения неисправимыми особенностями его характера. Такое объяснение обычно приводит учителя к столь же банальному одёргиванию этого ученика.

Известно, что среди людей одним свойственно подозревать всех, например, в хитрости, другим – в глупости, третьим – в дурных наклонностях, четвертым – во враждебных претензиях и т.д. Эти установки отражаются в том, что каждый предпочитает соответствующие способы словесного воздействия всем остальным. Чьим предпочтениям подражает ученик? Предпочтение, перенимаемое в раннем возрасте в микросреде, цементируется к 7–8 годам и не вдруг поддается изменению, особенно если ученик не сталки-

вается с альтернативными способами воздействий. Например, в разговоре со сверстником ученик груб. Если учитель, удержавшись от одёргивания, открыто признает виртуозность его речи и порадует ее ей (*удивлять + ободрять*), или поинтересуется, может ли он разговаривать ещё грубее (чистым *вопросом*), или искренне *попросит* научить его, учителя, таким ярким, сильным интонациям (ведь в жизни якобы всё может пригодиться) – то у ученика, как и у всех присутствующих его сверстников, появится больше шансов увидеть или заново открыть всегда возможную вариативность воздействий, а не автоматически пользоваться когда-то скопированным шаблоном.

Подчеркнём, что сам выбор учителем того или иного типа словесного воздействия связан с его педагогическим пониманием сложившейся ситуации. Богатый практический опыт или широкая эрудированность учителя обычно способствуют верному пониманию ситуаций и определяют эффективность его последующих действий. А классификация словесных действий, используемая в качестве логии, позволит учителю при желании заранее огибать едва виднеющиеся рифы и не теряться, не опускать руки, если корабль-урок вдруг начнет садиться на мель.