

Как наше слово отзовется?

Коммуникативно-речевая культура в педагогическом общении

Татьяна ДОРОЖКИНА, заведующая кафедрой русского языка и литературы
Башкирского института развития образования, кандидат филологических наук, доцент
Наталья ИВАНОВА-БЕРЕК, учитель гимназии № 82 г. Уфы

Каждый учитель должен быть учеником сердца, без этого все наши устремления окончатся разрушением.

Живая Этика

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ:

**коммуникативные отношения учителя и ученика,
модели речевого поведения,
коммуникативная компетентность**

Эта история произошла в одной из гимназий нашего города: в конце третьей четверти учительница, ведущая 11-е классы, положила на стол директора заявление об уходе. И несмотря на предстоящие выпускные экзамены, на то, что найти замену в конце года архисложно, приказ об увольнении директор подписал без колебаний. Ситуация, согласитесь, экстраординарная. Тем более что речь идёт о преподавателе, чей профессионализм и эрудиция были в школе общепризнанными. Не хотела расставаться с сильным предметником и школьная администрация. Однако пришлось это сделать. Отчуждение, нараставшее в течение трёх лет между учителем и учениками, их родителями, подспудно зревший необратимый конфликт, проявлявшийся в периодических “разборках”, достигли кульминации, и в классе возникла “революционная ситуация”, когда “верхи не могут” иначе, а “низы не хотят” по-прежнему.

Это очень серьёзная проблема — *коммуникативные* отношения наставника и воспитанника в учебном процессе. Мы переживаем сегодня повальное увлечение образовательными технологиями, инновациями, авторскими программами. Но самая универсальная авторская программа и инновация — культура педагогического общения. Причём не только с учениками, но и с коллегами, и с администрацией, и с любым человеком в школе и за её пределами. Общение — тот вид деятельности, где творчество, “инновации” бесконечны.

Педагогически эффективный стиль общения характеризует высокая коммуникативная компетенция, осознанное следование определённой профессионально корректной модели речевого поведения. Языковеды и многие психологи убеждены в том, что человек — продукт речевой коммуникации; его достоинства и недостатки — суммарный результат количества и качества той словесной атмосферы, в которой он воспитывался, живёт и работает. Мы обучаемся языку, осваиваем способы речевого поведения, с самого раннего детства подражая родителям, ближайшему окружению, сверстникам. В школе и вузе копируем речь учителей, преподавателей. Отсюда вытекает совершенно очевидная истина: сад, который возделывает учитель (не только словесник!), находится в сфере *повышенной речевой ответственности*.

В современной российской речевой среде, по мнению учёных, сосуществуют и борются по крайней мере три наиболее заметные и социально осознанные модели речевого поведения. Они существенно различаются между собой — по происхождению, по принципам организации общения, по коммуникативным установкам.

Первая может быть охарактеризована как **наследие советской риторики**. В “новоязе” тоталитарного государства специфически преломились составляющие ораторской куль-

туры: *логос* — содержательный аспект речи, её предметно-логическая основа; *эмос* — система этических норм и представлений и пафос — эмоциональное содержание речи. Эта модель в речевом поведении проявляла себя весьма часто, содержание речи носило отпечаток официозности, подчиняясь установке: “*Есть мнение вышестоящих инстанций*”. Этические представления в большинстве случаев были вытеснены идеологическими и иными догмами, а пафос определялся системой общеобязательных оценок. Наиболее характерные черты этой модели — императивность, всеобщность адресации, обезличенность, тенденция к устранению экспрессии — живого эмоционального начала. К сожалению, эта модель жива до сих пор. Вспомните своё дежурство в школе. Не говорите ли вы: “*Не бегать! Не шуметь! Не сорить!*” А наряду с этим — “война слов” (М. Пришвин), когда в нашей речи категорично, безапелляционно, агрессивно утверждается точка зрения говорящего, выступающего с позиции силы и высшего судии: “*Это ещё что такое?! Какая чепуха! Как ты только до этого додумался? Ничего подобного! Что ты мямлишь? Быстрее!*”. Эта модель в своей императивности, обезличенности и всеобщности, к сожалению, заняла прочное место в выступлениях и работах учёных. Почитайте наши педагогические сочинения — они усеяны нередко обезличенными, ничего не дающими ни уму ни сердцу фразами: “урок осуществляется”, “программа составляется”, “обучение происходит” и т.д. А уж если “рекомендации даются” учителю, то непременно указующим перстом: “учитель должен”, “директор обязан”. Не потому ли так низок КПД наших “осуществляемых рекомендаций” учителю?

И не оттого ли учитель часто взаимодействует с учеником именно по этой модели, когда строит односторонний учебный диалог, диалог-расспрос, единолично определяет тему беседы и продолжительность того или иного вида работы, выбирает отвечающих и при этом всегда — доминирует сам, остаётся в центре внимания, занимая суперпозицию. Когда в широком ряду различных методов словесного воздействия: утверждение, подтверждение, уточнение, напоминание, ответ, аргумент, разъяснение, согласие, признание, совет, просьба, одобрение, уговор, укор и т.п. — он использует главным образом (а тем более предпочитает!) упрёк, обвинение, осуждение, уличение, порицание, насмешку, угрозу, запрет, — это общение, наносящее *урон личности школьника*. Такие речевые действия в теории коммуникации обозначаются термином *аккузативные* (он указывает на то, что адресат выступает “страдательным элементом”) и выражают расхождение интересов говорящего и адресата, подчёркивают психологическую дистанцию и отчуждение между ними. Аккузативные сообщения “деструктивны” — они отчуждают.

Вторая модель речевого поведения имеет сегодня, пожалуй, самое широкое хождение в российском обществе, достаточно характерна она и для учителей. Её происхождение — “заокеанское”, поскольку такой способ общения с “публикой” давно и прочно утвердился в американской речевой среде: Дейл Карнеги учил (и научил!) “потребителя” **умению манипулировать другими людьми**. Эта модель подхвачена нашими средствами массовой информации и, по существу, представляет собой наследие софистической риторической культуры. Речевое поведение, соответствующее этой модели, предстаёт как процесс, рассчитанный на внушение. Он сориентирован на то, чтобы с помощью различных манипуляций воздействовать на адресата речи. Важное место отводится здесь системе изошрённых способов подавления партнёра. Целевую установку говорящего при этом лучше всего характеризует формула, принадлежащая французскому философу и лингвисту Ролану Барту: “Говорить — значит, подчинять себе собеседника”.

Существующие в русском языке устойчивые выражения *менторский тон, учительский тон* связаны с образом учителя внушающего, поучающего, не допускающего точки зрения, отличной от его собственной. Это человек, подчиняющий. Такой способ речевого поведения педагога по сравнению с первой моделью менее императивен, сориентирован на активное использование субъективно окрашенных экспрессивных речевых средств, эмоционально-оценочной лексики. Однако обе эти модели сходны в главном: учитель выстраивает *субъект-объектные отношения* с учеником, занимая суперпозицию и отводя

ученику роль пассивного слушателя и исполнителя своих заданий и требований. В теории современной речевой культуры нарушение паритетности общения считается серьёзным основанием для отчуждения собеседников; на заинтересованность и равные права в диалоге не влияют ни глубина знакомства, ни степень социальной зависимости (главенство отца, учителя; подчинённое положение в коллективе), эмоциональный фон. Школьники терпят такой стиль отношений, мирятся с ним отчасти потому, что порой не ведают лучшего, отчасти — не зная своих прав и не умея ещё их отстаивать. Но издержки такого педагогического общения очевидны: психологический дискомфорт ученика, часто связанная с этим нелюбовь к предмету, а в воспитательном отношении — воспроизведение тех же ущербных образцов речевого поведения.

Третья модель коммуникативного поведения, бытующая в современной речевой среде, **в истоках своих восходит к античности и близка к представлениям Сократа и Платона о “прекрасной речи”**. В России она сложилась в конце XIX — начале XX в. Благодаря трудам русских философов, духовных писателей и богословов (Н. Бердяев, Н. Лосский, П. Флоренский, С. Франк, А. Лосев и др.). Она имеет сегодня сравнительно небольшие “оазисы” существования — прежде всего в сфере церковно-богословского и академического красноречия. Её главные и непреложные характеристики — истинность, нравственность, искренность, уважение к Другому. Эта модель исходит из “диалогической философии”: социально-речевое поведение и общение отражают восприятие Другого как равного себе, как безусловную ценность. Это выражается не только в слове, но и в невербальных средствах общения — в интонации, жестах, мимике. Эта модель реализует в общении “концепцию равенства, а не иерархии” (А. Михальская), предписывает собеседникам, независимо от их социальных характеристик, равноправные позиции в “диалоге личностей” (М. Бахтин). Лаконично и глубоко речь, которая строится с этих позиций, определил русский писатель и философ В. Ф. Одоевский: “Говорить — есть не что иное, как возбуждать в слушателе его собственное внутреннее слово”. Такая речь нацелена на *гармонизацию* отношений, проникнута *сердечностью мысли*. В антологии гуманной педагогики “Живая Этика” о таком педагогическом общении сказано: “*Думает сердце; утверждает сердце; объединяет сердце; ... сердце узнаёт много прежде, нежели рассудок мозга... Вся жизнь протекает через сердце*” (Живая Этика. Антология гуманной педагогики. М., 1999).

Именно эта модель речевых отношений позитивно оценивается и активно утверждается в паремическом творчестве разных народов (греческое *рагоітіа* — краткое и меткое выражение мысли). В ряду паремических жанров — поговорки, загадки, каламбурно-пословичные изречения, центральное место занимают пословицы. В них мы и находим золотые крупницы, положившие начало высокому риторическому канону общения. Известны, например, такие русские паремии: *Блюда хлеб на обед, а слово на ответ; От приветливых слов язык не отсохнет; Ласковое слово и кость ломит; С тобой разговариваться, что мёду напиться; Сидит, как свеча горит, говорит, что рублём дарит; Не пройми копьём, пройми языком; И невелика беседа, да честна; Красно поле пшеном, а беседа умом; Коня на вожжах удержишь, а слова с языка не воротишь; Доброе слово и кошке приятно; То же слово, да иначе молви*. Ну, и конечно, все вы помните классическое: “Словом останавливают солнце, словами убивают города”...

Весьма взыскательное, ответственное и чуткое отношение к слову находим мы в башкирских пословицах, красной нитью в них проходит мысль о том, как важны в общении искренность, доброта, сердечность: *Верхушку дерева ветер гнёт, а человека — слово; Вошедшее в ухо холодное слово, дойдя до сердца, превращается в лёд; Доброе слово — медовая ложка, дурное слово — горький катык; Доброе слово — половина благополучия; Дурное слово камнем на сердце ложится; И мёртвых оживляет слово, и живых убивает слово; Заученное слово для спора не годится; Копьё одного убьёт, слово — тысячу убьёт; Крикливое слово влюблённых развело, благородное слово сээзна (сэсэн — народный поэт-импровизатор, сказитель эпических преданий) угрозу врага отвело; Сказанное не от*

сердца до сердца не дойдёт. Таким образом, и народная мудрость признаёт в качестве достойного образца третью модель речевой коммуникации — искренность, нравственность, уважение к Другому.

Уважение к ученику — подлинное, а не декларированное — проявляется лишь в *диалогическом* с ним общении.

В педагогическом контексте всегда будет актуально суждение П.Ж. Прудона, который утверждал: “Справедливость есть непосредственно чувствуемое и взаимно охраняемое уважение к человеческому достоинству”. Слово учителя должно стать для ученика эталонной речевой культурой, этичностью, доброжелательности и — сердечности мысли. Всё в нём требует “сообразности и соразмерности” (А.С. Пушкин), внутренней логики и обусловленности. Надеемся, коллеги поймут, почему недопустимы резкие и категоричные замечания, суждения, требования: “*Ты ещё не дорос, чтобы указывать мне!*”, “*Сколько раз тебе повторять!*”, “*Делай так, как тебе сказано*”, “*Вечно ты опаздываешь!*”, “*Глупости!*” — и им подобные. Даже и безобидные на первый взгляд оценки и высказывания могут нести скрытую агрессию и пренебрежение к ученику: “*Опять ты плохо выполнил домашнее задание*”, “*Ты не прав — само собой разумеется, это не так!*”. А если они к тому же сопровождаются раздражёнными интонациями, равнодушным или озлобленным выражением лица? Присущая таким оборотам категоричность воспринимается любым человеком как заведомое обвинение, как стремление что-то навязать ему, нарушить внутренний “суверенитет”. И здесь не может служить оправданием иерархия социальных ролей и возраста речевых партнёров, неважно, что учитель, предположим, по сути, прав, — нарушение субъект-субъектных отношений во взаимодействии закономерно ведёт к нарушению “гармонии голосов в хоре жизни”. О чём бы ни шла речь, всегда возможны более мягкие, корректные, нейтральные словесные формы: “*К сожалению, сегодня Ваш (твой) ответ был хуже, чем я ожидал. Вы могли бы справиться с заданием гораздо лучше! Мы обсудим твою работу завтра вместе*”, “*Извини, но мне трудно согласиться с тобой*”.

Есть и другой, не менее важный аспект той же проблемы. Учитель призван направлять ученика по пути утверждения позитивного в его познавательной деятельности и находить для этого соответствующее **словесное выражение**. Высказывания, с которыми он апеллирует к ученику, должны иметь не отрицательную, а только утверждающую форму, лишённую негативной оценки деятельности школьника. Вот две модели речевого поведения учителя. Получил ученик двойку — перед ним ставят цель: “Исправь!” Проявил малодушие или небрежность — “Искорени!” И подросток, а тем более ребёнок заведомо придавлен целями, возвращающими его в прошлое, к неудаче. А ведь можно (и нужно!) по-другому: “*Ты ещё получишь пятёрку, я верю!*”, “*Ты можешь лучше, не сомневайся!*”, “*Будь смелее: страх — плохой помощник!*”, “*Ты всегда был гораздо аккуратнее. Тебе что-то помешало?*”. При такой постановке цели — ободряющей, лишённой скрытого упрека, человек устремляется в будущее, где всегда есть надежда стать лучше, успешнее и счастливее. Как важно не только знать, но и проникнуться убеждением, что только радость — крылья успеха!

Хочется дать коллегам простой совет: ищите слова, создающие пространство любви, в котором только и можно выпестовать полноценного, психически здорового, жизнерадостного, доброго человека. Для учителя “любовный настрой является долгом... В нём есть элемент этического, христианского долженствования”, — утверждает известный специалист по педагогической риторике В.И. Аннушкин. Это не значит, однако, что мы не имеем права на гнев и осуждение безнравственных поступков (подчеркнём: именно поступков, а не личности воспитанника!). Но правильный эмоциональный настрой связан с этической выверенностью наших действий и риторической позиции. В любой речевой ситуации, а тем более в трудной или конфликтной, нам надо выглядеть в глазах своих учеников достойным образцом. Только в этом случае слово учителя, по меткому выражению Ш. Амонашвили, поможет каждому ученику “найти и проложить свою скалистую тропинку к заветному образцу Homo Moralis — Человека Нравственного”.

Каждый день входим мы в класс в полном оснащении целями, программами, методиками, образовательными технологиями. Давайте включим в наш профессиональный багаж ещё и коммуникативное “снаряжение” — улыбку, доброжелательность, речевую культуру и постоянное внимание к тому, как наше слово отзовется в сердцах, а может, и в судьбе наших учеников...

Литература

1. *Аннушкин В.И.* Риторика: Уч. пособие. Пермь, 1994.
2. *Белянин В.П.* Русская языковая личность в постсоветский период // Теория и практика русистики в мировом контексте. Лингвострановедческий (культуроведческий) аспект в изучении и преподавании русского языка: Сб. тезисов Междунар. конференции, посвящённой 30-летию МАПРЯЛ. М., 1997.
3. Живая Этика (Антология гуманной педагогики) / Сост. Н.М. Гаджиева, А.Г. Иванова, П.Ю. Иванов и др. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1999.
4. Культура русской речи: Учебник для вузов / Под ред. Л.К. Граудиной и Е.Н. Ширяева. М., 1998.
5. *Михальская А.К.* Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике. М., 1996.
6. *Наймушин А.* Великие тайны // Курьер. 1999. №2 (20–26 янв.).
7. *Рябцева Н.К.* Истинность в субъективно-модальном контексте // Логический анализ языка. Истина и истинность в культуре и языке. М., 1995.