

**РЕЧЕВЫЕ ПРИЕМЫ ГАРМОНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ
В «СИТУАЦИЯХ БЫСТРОГО РЕАГИРОВАНИЯ»**

Кулик Е.В.,

научный руководитель д-р филол. наук, доц. Копнина Г.А.

Сибирский Федеральный университет

Существует большое количество работ, в которых педагогический дискурс рассмотрен в разных аспектах: представлены идеи педагогики ненасилия (В.А. Ситаров, В.Г. Маралов, С.Н. Юревич и др.); выдвинута и обоснована теория педагогического проектирования (Т.В. Ежова, Е.Г. Кабаченко, В.А. Слостенин и др.); выявлены ключевые идеи методики преподавания речеведческих дисциплин (Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, С.А. Минеева, А.А. Мурашов, И.А. Стернин и др.); представлены риторические портреты учителей-предметников (в работах Н.А. Антонова, Б. Бернштейн, В.Д. Калинина, О.В. Коротеева, А.И. Кузнецов, Д.В. Макарова, Ж.В. Милованова, Е.Г. Сахновская, П.В. Токарева и др.); рассмотрены правила гармонизации педагогического диалога (Ю.В. Щербинина). Приемы гармонизации педагогического общения в идеале должны быть известны каждому педагогу. С их помощью можно «обрести желаемую реакцию собеседника-школьника, призвать его действовать нужным способом» [Мурашов 1996: 3]. Изначально профессиональной речевой подготовкой российских педагогов занимались в ряде таких дисциплин, как педагогика, психология, методика преподавания. И только на рубеже 80–90-х гг. XX в в отечественном языкознании возникла педагогическая риторика (термин предложен в 1993 г. А.К. Михальской) как частная теоретическая и учебная риторическая дисциплина. Предмет педагогической риторики – это оптимизация речевого общения в сфере профессиональной педагогической деятельности; её объект – педагогический дискурс.

Предметом нашего исследования является речевое поведение учителя в «ситуации быстрого реагирования», которые А.А. Мурашов определяет как «нестандартные моменты, когда от учителя требуется немедленное реагирование» [Мурашов 1996: 3]. Эти ситуации можно назвать также «коммуникативно опасными», поскольку один из участников провоцирует другого на конфликт вербальными и невербальными способами.

Поворот к субъект-субъектным отношениям в учебной деятельности способствует более свободному общению ученика с учителем, однако недостаточная сформированность у субъектов педагогического общения таких коммуникативно-речевых умений, как способность адекватно оценить речевую ситуацию, умение грамотно выразить несогласие, правильно выбрать речевой жанр, приводит к коммуникативным неудачам и конфликтным ситуациям. Учитель в силу ведущей роли в коммуникации зачастую сам выступает инициатором конфликтного развития спора, не зная, как сгладить назревающий конфликт или действуя по «педагогическим стереотипам» (напр., «*А голову ты не забыл?*») и др. непедагогические высказывания). Недостаточная подготовка будущих педагогов к конструктивному разрешению конфликтов с учениками (в том числе возникающих во время споров) приводит к межличностной конфронтации. Как следствие, педагогическое общение становится неэффективным и учитель не достигает цели урока. В таком случае участники коммуникации переходят к «выяснению отношений» с изменением и социальных ролей, и цели общения: учитель теряет превосходство. Существуют примеры, когда на спор учителя и ученика уходит 15 минут рабочего времени, остальные учащиеся при этом чувствуют себя подавленными, снижается их работоспособность. «Обратиться к целому классу с упреком, унижить учащегося,

отреагировав неправильно и не учитывая причины его поведения — заведомо восстановить против себя большинство, а начать выяснять отношения с получившим «двойку» - погубить и урок, отношения с классом», — пишет А.А. Мурашов [Мурашов 1996: 3].

Возможные причины возникновения конфликта на уроках достаточно полно выявлены и описаны в ряде исследований по лингвистике, психологии и социологии. Так, Журавлев В.И., Рыбакова М.М., Митюк В.И., Лобанов А.А., Симонова Л.В. и др. выделяют две группы причин конфликтных споров, порождаемых действиями учителя — дидактическую и этическую. Дидактическую группу причин образуют «непрофессиональные действия учителя, связанные с процессом обучения» [Журавлев 1995: 24]. Другие, этические, причины споров конфликтного характера связаны с нарушением учителем норм педагогической этики и, к сожалению, встречаются все чаще, а проблема корректного поведения учителей на сегодняшний день становится общественно значимой и открыто обсуждается в СМИ.

Изучение особенностей речевого поведения учителя в «ситуациях быстрого реагирования» представляет значимость для развития педагогической риторики, направленной на решение практических задач эффективного общения. Особую ценность представляет выявление и описание средств гармонизации диалога в названных ситуациях, поскольку, как замечает А.К. Михальская, «эффективность речевого общения рассматривается как мера гармонизирующего взаимодействия между его участниками в равной мере активными и полноправными, вне зависимости от той роли, какую они на данный момент выполняют» [Михальская А. К. 1998].

Проведенный нами анализ уроков русского языка в 5-ом классе показывает, что одной из причин возникновения «ситуации быстрого реагирования» является использование учеником тактики подмены тезиса, которая может выражаться в форме вопроса:

У-к. (разложив принадлежности после опоздания на урок) А когда нам дипломы за конкурс дадут?

У-ль. Что ж, Владимир, спасибо, что ты напомнил про наши грамоты. Останься после урока, и я тебе все поясню. Сейчас урок.

У-к. Да ну, я занят буду. Скажите сейчас?

У-ль. Не буду я сейчас об этом говорить. Занят он! И мы сейчас заняты должны быть. Идет урок, перемены дождись и спросишь! (продолжает опрос учеников)...

Учитель, используя тактику возврата к теме, не принимает навязанную учеником стратегию поведения. Педагог «расставляет точки над и», выражает недовольство настойчивостью ученика, используя антифразис (*Занят он!*), и делает замечание с помощью императивных форм глаголов *дождись* и *спросишь*.

Чтобы избежать ответа, ученики используют тактику просьбы выйти из класса:

У-ль. (в продолжении урока) Дайте, пожалуйста, определение имени существительного? Вова?

У-к. Да не... Можно выйти?

У-ль. Да что такое? Ты и так опоздал, а теперь еще и отпрашиваешься? Нет, нужно уметь планировать свое время. Делаю тебе замечание. И достань дневник..

У-к. Да за что? Севу вон пустили! Несправедливо! Мне тоже надо!

У-ль. (молчит некоторое время, внимательно глядя на ученика. Тот поеживается и затихает). А Сева пришел вовремя, уже тридцать минут работает и написал упражнение. Несправедливо ничего не делать на уроке. Ты меня расстраиваешь своим поведением, и вот я твоими поступками совсем сегодня недовольна. Соберись уже и начни работу! (У-к замолкает, пишет упражнение).

Просьба учителя в ответ «*Дождись перемены и спросишь...*» и тактика рационального объяснения: «... *а Сева уже написал упражнение...*» помогают вернуть диалог в нужное русло, не поддаваться на провокации учащегося, логично пояснив действия. Учитель старается пристыдить ученика с помощью вопроса «Да что такое?», используя также тактику **молчание как реакцию на действие**. «С помощью молчания можно выражать одобрение или порицание какого-либо действия собеседника или отношение к нему (равнодушие, безразличие, страх, смущение и др.)» [Ефимова 2006: 32]. Этот тип гармонизации при правильном использовании помогает избежать речевой агрессии и гармонизировать общение. Мы видим, что при некорректном поведении ученика учитель останавливается, давая сигнал «что-то не так» и помогая ученику осознать нарушение нормы общения.

Тактика подмены тезиса с переходом на обсуждение личных тем также требует быстрого реагирования со стороны учителя, например, в такой ситуации:

У-ль. Хорошо, теперь запишите задание на дом. Упражнения 326,327 и выучить правило. Правило я спрошу на оценку. Вова, тебя спрошу, так что готовься.

У-к. Да что Вы так стараетесь? Вам же все проверять потом надо будет. А платят мало. Тысяч десять, да, не больше? Вот мама говорит, вам замуж надо!

У-ль. А тебя не моя зарплата интересоваться должна, а твои оценки и поведение. И с мамой твоей побеседую вот об этом отдельно. Уже две двойки есть за неготовность к уроку, так не усложняй ситуацию. Пиши задание.

У-к. Да пишу, пишу. А правда у Вас муж есть? Он какой?

У-ль. Да что ты, нету, я тебя подожду. (в классе смеются). Ладно, умозаклучения свои побереги давай. По теме урока вопросы есть? (звонок). Хорошо, можете отдыхать.

Как видим, одна из тактик реагирования на подмену темы - «уместный юмор». Эта тактика используется учителем и в следующем диалоге с учениками: «*Где твое домашнее задание? - Меня не было. - Можно было спросить. И на сайте есть. Теперь говорите, что хотите, хоть, что на Марсе были! Хотя уверена, что и на Марсе Интернет есть (произносит с улыбкой)*».

Особая ценность педагогического юмора как одного из приемов косвенного воспитательного воздействия заключается в том, что при уместном его использовании можно избежать назидательности, «раздражающей» нравоучительности; внушить что-либо ученику, не принижая его человеческого достоинства. Из всех приемов гармонизации, на наш взгляд, наиболее универсальным являются юмор и уместное использование вежливых формул «*Сядь, пожалуйста; Спасибо*», обращения по имени и апелляция к чувствам «*Ты меня расстроил, недовольна твоим поведением*».

Таким образом, умения учителя правильно среагировать в «опасной» ситуации, гармонизировать общение и противостоять провокации учеников способствуют формированию и поддержанию дружеской атмосферы во время урока. А.А. Мурашов сказал: «Риторика помогает учителю в общении с самыми трудными классами, когда диалог спотыкается о непреодолимую стену НЕжелания, Невозможности, Неподготовленности, а иногда и Неспособности к общению как со стороны учителя, так и со стороны ученика» [А.А. Мурашов 1996: 3].

Список литературы:

1. Ефимова О.Ю. Молчание в педагогическом общении / Мы учимся... Мы учим... (Современная коммуникативная культура в лингвометодическом аспекте): сб. научных трудов / Под ред. Т.Ю. Зотовой, Т.А. Федосеевой. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2006, с. 28-34.
2. Журавлёв В.И. Основы педагогической конфликтологии. М., 1995 — 184 с.
3. Зотова Т.Ю. Причины возникновения педагогических споров и способы предупреждения и нейтрализации их конфликтного развития. // Мы учимся... Мы учим... (Современная коммуникативная культура в лингвометодическом аспекте): сб. научных трудов / Под ред. Т.Ю. Зотовой, Т.А. Федосеевой. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2006, с. 36-43.
4. Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория: Учеб. пособие для студ. пед. университетов и институтов. – М.: Издательский центр «Академия», 1998, 380 с.
5. Мурашов А. А. Основы педагогической риторики. М., 1996, 196 с.
6. Сковородников А.П. О необходимости разграничения понятий «риторический прием», «стилистическая фигура», «речевая тактика», «речевой жанр» в практике терминологической лексикографии // Риторика – Лингвистика. Вып. 5: Сб. статей. – Смоленск: СГПУ, 2004. – С. 5-11
7. Суркова А. П. Педагогически уместный юмор в типичных учебно-речевых ситуациях общения учителя. // Мы учимся... Мы учим... (Современная коммуникативная культура в лингвометодическом аспекте): сб. научных трудов / Под ред. Т.Ю. Зотовой, Т.А. Федосеевой. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2006, с.99-109.