

А.Е. Оксенчук

УЧЕБНАЯ КОММУНИКАЦИЯ:
ОСНОВНЫЕ РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ

Витебск 2008

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»

А.Е. Оксенчук

УЧЕБНАЯ КОММУНИКАЦИЯ:
ОСНОВНЫЕ РЕЧЕВЫЕ
СТРАТЕГИИ

Учебно-методическое пособие

Витебск

Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

2008

УДК 371.315.4(075.8)
ББК 74.202я73
О-52

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова». Протокол № 2 от 19.12.2007 г.

Автор: доцент кафедры дошкольного и начального образования УО «ВГУ им. П.М. Машерова», кандидат филологических наук **А.Е. Оксенчук**

Рецензенты: заведующий кафедрой коррекционной педагогики УО «ВГУ им. П.М. Машерова», кандидат педагогических наук, профессор **В.М. Минаева**; доцент кафедры дошкольного и начального образования УО «ВГУ им. П.М. Машерова», кандидат филологических наук **Л.С. Васюкович**

Оксенчук А.Е.

О-52

Учебная коммуникация: основные речевые стратегии: учебно-методическое пособие / А.Е. Оксенчук. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2008. – 75 с.

ISBN 978-985-425-808-9

Автор настоящего учебно-методического пособия предлагает универсальные речевые стратегии учебного общения учителя и ученика. Эти стратегии включают набор необходимых для эффективной коммуникации языковых, речевых и психолого-педагогических средств. Может быть рекомендовано студентам педагогических специальностей, учителям-стажерам.

УДК 371.315.4(075.8)
ББК 74.202я73

ISBN 978-985-425-808-9

© Оксенчук А.Е., 2008
© УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2008

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. Основные компоненты и условия коммуникации	6
1.1. Базовые условия коммуникации	6
1.2. Компоненты речевой стратегии	8
Контрольные вопросы и задания	13
ГЛАВА 2. Коммуникативно-речевые ситуации в профессиональной деятельности учителя	14
2.1. Ситуация « <i>Объяснение нового материала</i> »	14
2.1.1. Сообщение целей и задач работы	19
2.1.2. Сообщение последовательности работы	22
2.2. Ситуация « <i>Общение с родителями</i> »	39
Контрольные вопросы и задания	45
ГЛАВА 3. Коммуникативные стратегии и тактики в учебном общении школьника	46
3.1. Базовые коммуникативные ситуации социального общения в процессе учебной деятельности по типу «Учитель–ученик»	46
3.1.1. Ситуация « <i>Обмен знаниями</i> »	47
3.1.2. Ситуация « <i>Взаимопомощь</i> »	53
3.1.3. Ситуация « <i>Разрешение конфликта</i> »	58
3.2. Коммуникативные стратегии в школьном общении между сверстниками по типу «Ученик–ученик»	62
3.2.1. Ситуация « <i>Учимся вместе</i> »	63
3.2.2. Ситуация « <i>Давай будем друзьями</i> »	66
3.2.3. Ситуация « <i>Ты мне не друг</i> »	70
Контрольные вопросы и задания	73
ИСПОЛЬЗОВАННАЯ И РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА ...	74

ВВЕДЕНИЕ

Правильное построение общения очень важно для эффективного социального взаимодействия, поэтому овладение высоким уровнем социальной коммуникативной культуры чрезвычайно актуально для современного общества. В целом развитие коммуникативной культуры становится существенным критерием успешной социализации человека, о чем свидетельствуют многочисленные отечественные и зарубежные исследования.

В нашей работе мы подобрали и описали ряд наиболее значимых коммуникативно-речевых ситуаций социального общения школьника. Это общение с учителем и со сверстниками. Сознательно и правильно построить речевую стратегию можно только в том случае, если у школьника будут сформированы коммуникативно-речевые умения. Специально этим умениям в школе, к сожалению, не обучают, поэтому данная проблема и находится в центре нашего внимания.

Понятие «речевая стратегия» включает планирование речевого поведения в соответствии с целями коммуникативно-речевой ситуации. Содержательная сторона речевой стратегии включает языковые и речевые средства, психологические приемы. Эффективность речевой стратегии обеспечивается соблюдением таких условий, как: 1) повышение самооценки собеседников; 2) создание интереса к партнеру; 3) создание положительного эмоционального фона общения; 4) организация сотрудничества между собеседниками. Стратегии учитывают потребности, мотивы, цели, интересы собеседников, что является одним из важнейших условий общения.

Мы подробно описали коммуникативно-речевые стратегии в ситуациях: «Объяснение нового материала», «Встреча с родителями», «Обмен знаниями», «Взаимопомощь», «Разрешение конфликта», «Учимся вместе», «Давай будем друзьями», «Ты мне не друг». Эти ситуации отражают различные типы взаимоотношений школьника с учителем и со сверстниками. Для каждой соответствующей стратегии мы выделили композиционные части, определили цели этих частей и предложили языковые, речевые и психологические средства для реализации этих целей.

В совокупности эти средства представляют собой такие речевые стратегии, как: «стратегия успеха», «стратегия создания интереса», кооперативная речевая стратегия, «стратегия результативности действий», стратегии управления конфликтом («Предотвращение», «Уклонение» «Сотрудничество»). В процессе формирования этих стратегий языковые средства, обеспечивающие эффективное взаимодействие собеседников, являются идентичными для каждой из коммуникативно-речевых ситуаций. К ним относятся глаголы результативного действия, глаголы взаимодействия с объектом и воздействия на объект, глаголы речи, мышления, чувственного восприятия; наречия и прилагательные с положительной оценкой; побудительные и вопросительные конструкции различных типов; формулы

вежливости и т.п. Эта идентичность объясняется тем, что конструктивный диалог требует учета потребностей, мотивов, интересов собеседников, независимо от их возраста. Ориентация на личность собеседника как раз и происходит при реализации основных условий эффективного взаимодействия младшего школьника и учителя, младшего школьника и его сверстников. Учитель должен обладать умением специально подбирать языковые и речевые средства для успешного решения определенных коммуникативных и педагогических задач. Ему в процессе своей деятельности приходится каждый день решать комплекс таких задач, поэтому сознательно выбранное речевое поведение во многом определит эффективность решения поставленных задач.

Сложность данной проблемы состоит в том, что студентов педагогических вузов не обучают специально тем речевым действиям, которые реализуют конкретные коммуникативные и педагогические задачи. От степени сформированности коммуникативно-речевых умений зависит стиль педагогического общения (т.е. устойчивая форма способов и средств педагогического взаимодействия). Решая коммуникативные задачи на интуитивном уровне, учитель чаще всего ведет учебный процесс по схеме «субъект–объект», что характерно для авторитарного стиля общения. Современные методы обучения становятся эффективными, если базируются на демократическом, дружеском общении учителя с детьми, а оно требует специальной работы над коммуникативно-речевыми умениями обоих субъектов общения.

ГЛАВА 1

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ И УСЛОВИЯ КОММУНИКАЦИИ

1.1. Базовые условия коммуникации

Главная цель речевой коммуникации – обмен эмоциями и информацией различного рода. Речевая деятельность характеризуется определенным мотивом и определенной целью. Эта деятельность состоит из последовательных действий – таких компонентов, которые характеризуются в свою очередь самостоятельной промежуточной целью. Все, что мы говорим в обыденной жизни, мы говорим почему-то (мотив) и зачем-то (цель). В сущности, при данном мотиве, цели и обстоятельствах деятельности мы не можем не сказать сказанного.

Исходным моментом любого речевого действия является **речевая ситуация**, то есть такое стечение обстоятельств, которое побуждает человека к речевому действию (например, необходимость ответить на вопрос, сделать доклад о результатах работы, написать письмо, побеседовать с другом и т.д.). Речевая ситуация порождает **мотив** высказывания, который в отдельных случаях перерастает в потребность совершения этого действия.

В реализации речевого действия выделяют следующие **этапы**:

1. Подготовка высказывания, когда происходит осознание мотивов, потребностей, целей, осуществляется вероятное прогнозирование результатов высказывания на основе прошлого опыта и на основе учета обстановки. У развитого в речевом отношении человека, с быстрыми реакциями, эти подготовительные решения протекают с большей скоростью на подсознательном уровне. Все эти решения завершаются сознанием внутреннего плана высказывания, который может иметь различную степень обобщенности или конкретности. Успех речевого действия зависит от того, насколько активно знание языка, насколько сформированы у человека речевые навыки и умения.

2. Структурирование высказывания, при котором осуществляется выбор слов, расположение их в нужной последовательности и грамматическое оформление – все это происходит во внутреннем плане. Предполагается, что выбор слов в памяти осуществляется методом проб и ошибок, путем отбрасывания слов, которые недостаточно точно выражают намеченное содержание. В оперативной речевой памяти действует механизм «оценки» подбираемых слов. Предполагается также, что слова в памяти человека сохраняются не разрозненно, а в систематизированном виде, например, в виде тематических блоков, что ускоряет и облегчает выбор нужного слова. При этом слова, которые неоднократно использовались, являются как бы «индуцированными», поэтому у говорящего прослеживается тенденция их повторного употребления. В выборе слов определенную роль играют также словесные ассоциации, которые образуются на основе предшествующего опыта и сохраняются в памяти (см. подробнее [Леонтьев, 1983; 1996]).

3. Переход к внешней речи осуществляет звуковое или графическое оформление высказывания. Этот этап самый ответственный, поскольку он определяет положительный или отрицательный результат высказывания.

О результате речевого действия судят по его восприятию и по реакции на него, то есть по обратной связи.

Восприятие речи (процесс слушания или чтения) включает следующие стадии:

- 1) переход с акустического или графического кода на код внутренней речи;
- 2) расшифровка синтаксических структур, грамматических форм;
- 3) понимание общего плана высказывания;
- 4) понимание замыслов и мотивов высказывания;
- 5) оценка полученной информации (содержания высказывания, его идеи, позиции говорящего и т.п.);
- 6) понимание выбора формы и языковых средств.

Понимание (как составная часть процесса восприятия) включает два уровня: языковой и содержательный. Первый без второго возможен, второй без первого – нет. Очевидно, что полное понимание осуществляется не всегда. Эффективное восприятие возможно при активном желании воспринимающего понять речь автора высказывания.

Обратная связь (то есть реакция на высказывание) – важный элемент контроля речевого действия, позволяющий оценить его результат. Наиболее полно обратная связь осуществляется в диалоге.

Качество понимания передаваемого сообщения зависит от комплекса факторов – различных условий, при которых осуществляется коммуникация. Совокупность таких условий принято называть **контекстом**. Общий контекст речевого общения складывается из явного и скрытого. Явный (или эксплицитный) контекст включает то, что подлежит непосредственному наблюдению. Он делится на вербальный и невербальный. Скрытый (или имплицитный) контекст – это то, что не поддается непосредственному наблюдению. В скрытый контекст входят мотивы, цели, намерения и установки коммуникантов, их личностные характеристики (уровень образования, социальная принадлежность, характер и т.п.). В зависимости от контекста высказывание может привести к различным результатам [Рыданова, 1998].

В каких бы условиях ни осуществлялась речевая коммуникация, с помощью каких бы средств ни передавалась информация, сколько бы человек ни принимало участие в общении, в основе ее лежит единая схема, или **модель**. Компонентами этой модели являются:

1. Отправитель информации (или адресант) – говорящий или пишущий человек.
2. Получатель информации (или адресат) – читающий или слушающий человек.
3. Сообщение – текст в устной или письменной форме – неотъемлемая часть модели, поскольку без обмена информацией нет речевой коммуникации.

Отдельное речевое действие (фрагмент коммуникации) называется коммуникативным актом, например, в диалоге – реплика одного из собеседников.

Простейшая схема отдельного коммуникативного акта в процессе речевой коммуникации выглядит следующим образом:

отправитель -----	сообщение -----	получатель
Информация		Информация
Кодирование		Декодирование

В рамках коммуникативного акта отправитель информации (например, говорящий), имея мотив высказывания, строит его во внутренней речи, затем при переводе во внешнюю речь кодирует в звуки. Получатель, воспринимая поступающий сигнал, декодирует его и распознает смысл высказывания. У него также возникает мотив высказывания, происходит обмен репликами, то есть осуществляется обратная связь. Так отправитель и получатель меняются местами, но схема коммуникативного акта остается при этом прежней [Дейк, 1989].

Таким образом, основными компонентами речевой коммуникации являются: речевая ситуация, мотив, цель, результат. Составляющими коммуникативного акта являются: отправитель (адресант), получатель информации (адресат) и собственно сообщение.

Если понимать под подготовительными условиями коммуникативного акта набор обстоятельств, то среди них необходимо выделить следующие:

1) потребность или желание говорящего инициировать коммуникативный акт; 2) готовность к взаимодействию всех участников; 3) единство коммуникантов во взгляде на предстоящий коммуникативный акт; 4) осознание коммуникантами момента начала речевого взаимодействия в соответствии с коммуникативной ситуацией.

1.2. Компоненты речевой стратегии

Процесс обучения в современном его понимании представляет собой взаимодействие. Основной формой этого взаимодействия в школе выступает педагогическое общение. Специфика педагогического общения (в отличие от других видов общения) заключается в его *двусторонней направленности*: на само взаимодействие с обучаемыми в целях их личностного развития и на организацию освоения учебных знаний. В связи с такой спецификой в педагогическом общении выделяют учебно-педагогическую и коммуникативно-речевую единицы общения. В процессе педагогического общения эти единицы являются неразрывно связанными, более того, первое реализуется посредством второго (т.е. учебно-педагогическая ситуация реализуется в коммуникативных актах).

Учебно-педагогическая ситуация – это сочетание условий и обстоятельств (целей, задач, этапов урока и т.д.), создающих в учебном процессе определенную обстановку, в которой происходит реализация учебно-педагогических задач. Педагогическая задача связана с освоением обучае-

мыми определенного учебного материала, например, объяснения, интерпретации, систематизации этого материала, организации выработки обобщенных способов действий и т.д. В зависимости от основания можно по-разному классифицировать учебно-педагогические ситуации. **По форме отношения** они могут быть деловыми (личными), официальными (неофициальными), формальными (неформальными). **По этапам урока** выделяют ситуации ознакомления с учебным материалом, тренировки (выработки обобщенных способов действий), контроля и оценки способов действий, контроля и оценки освоенного знания способов действия. **По динамике сотрудничества** могут быть определены ситуации вхождения, работы с партнерами, выхода из сотрудничества, его завершения. **По характеру учебного взаимодействия** учебно-педагогические ситуации делятся на ситуации сотрудничества, соперничества, конфликта. **По характеру решаемых учебных задач** ситуация может быть нейтральной или проблемной [Захарова, 2002].

Как уже было сказано, учебно-педагогическая ситуация реализуется в коммуникативно-речевой ситуации. Структурной единицей коммуникативно-речевой ситуации является *коммуникативный акт* как форма двустороннего взаимодействия, осуществляемого по схеме Г–С (где Г – говорящий, С – слушающий). Структура коммуникативного акта включает, по Р. Якобсону, шесть элементов: *отправитель, получатель, код (язык), сообщение, контекст, контакт*. Центральное место среди них занимает сообщение. В нем проявляется функциональная единица коммуникативной ситуации – *коммуникативная задача*. Она представляет собой цель, на достижение которой в данных условия направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения. Согласно В.А. Кан-Калику, при построении коммуникативной задачи исходными пунктами являются: *педагогическая задача, наличный уровень педагогического общения и класса, учет индивидуальных особенностей обучающихся, учет собственных индивидуальных особенностей, учет методов работы*. С позиции учителя могут быть выделены следующие группы коммуникативных задач: 1) передача (сообщение) информации; 2) запрос информации; 3) побуждение к действию; 4) выражение отношения к действию (вербальному, невербальному) партнера педагогического общения [Кан-Калик, 1987]. Все эти коммуникативные (а также педагогические задачи) решаются посредством множества речевых действий.

Выше мы говорили о том, что учитель при решении определенных коммуникативных задач выбирает реализующие их речевые действия, т.е. он определяет свою речевую стратегию для данной коммуникативно-речевой ситуации.

Речевой стратегией называют *планирование речевого поведения в соответствии с целями ситуации общения, направленное на определение наиболее эффективных способов речевого воздействия на адресата, а также на определение последовательности этих способов в рамках ком-*

муникативно-речевой ситуации [Кан-Калик, 1987; Ключев Е.В., 2002; Маркова, 1993; Матюхина, 1984].

Для реализации речевой стратегии используются *языковые, речевые и психолого-педагогические средства*. К **языковым средствам** относятся единицы всех структурных уровней языка: фонемы, лексемы различных семантических групп, предложения (различные по коммуникативным целям, эмоциональной окраске, структуре), различные части речи, тексты.

К **речевым средствам** будут относиться различные типы интонаций, речевые формулы (приветствия, прощания, благодарности и т.д.), средства выразительности языка: тропы (сравнение, метафора, эпитет, аллегория, олицетворение, гиперболо, литота, перифраз) и стилистические фигуры (анафора, эпифора, инверсия, антитеза, градация).

Психолого-педагогические средства – это средства воздействия и управления психикой человека (его мыслями, чувствами). Это могут быть различные приемы (иронии, управляемой ассоциации, деконцентрации аргументов, «видимой поддержки», закон организации информации – «края», законы построения аргументов и т.д.), психологические уловки. Владение арсеналом таких средств требует профессионализма при их применении, чтобы не навредить процессу обучения.

Цель любой речевой стратегии в учебном общении – *эффективное воздействие на адресата для реализации учебных целей данной учебной коммуникативно-речевой ситуации*. Условиями такой эффективности являются:

- повышение самооценки детей и учителя;
- создание интереса к личности учителя и к учебному предмету;
- создание положительного эмоционального фона;
- организация сотрудничества учителя с детьми и детей между собой.

Рассмотрим перечисленные условия подробнее.

1. Повышение самооценки детей и учителя. Успешность учебной деятельности зависит от наличия развитой мотивации к ней. Одним из важнейших здесь выступает мотив достижения. Он непосредственно связан с самооценкой ребенка. Самооценка – переживание себя. Отношение личности к себе, своим возможностям, качествам, месту среди людей. Согласно исследованиям психологов, большая роль в формировании самооценки детей принадлежит взрослым, а особенно учителю из-за слабо развитой у ребенка самоидентификации [Леонтьев, 1983]. У младших школьников уже встречаются самооценки различных типов: *адекватная и неадекватная (заниженная и завышенная)*. Дети с адекватной самооценкой встречаются редко. Главной особенностью таких детей является «расчлененное» сознание: они способны анализировать свои поступки, вычленять их мотив, выделять черты личности, соотносить себя с ними, видеть свои сильные и слабые стороны. Эти дети стремятся совершенствоваться в уже изученной области знаний либо повышать свой уровень знаний, умений в той области, где не имеют достаточной компетенции. Таким образом, у де-

тей с адекватной самооценкой хорошо сформирован мотив достижения, а значит, и успешно протекает учебная деятельность.

При успешном выполнении заданий учитель должен повышать самооценку детей, подтверждая достижение ими нужного уровня знаний, умений в этой области. В случае неудачи учитель должен повышать самооценку детей, апеллируя к тем положительным качествам (трудолюбию, активности, старательности, выдержке и т.д.), которые проявились при выполнении задания. Таким способом учитель сохраняет мотив достижения успеха. Повышая самооценку детей (если она у них адекватная), преподаватель ориентирует учащихся на те области учебной деятельности, в которых ребенок достиг необходимого уровня знаний и в которой еще нужно поработать над этим.

Среди младших школьников чаще встречаются дети с неадекватной самооценкой из-за, как уже говорилось, низкого уровня самопознания детей этого возраста. Неадекватная самооценка имеет два полюса: *завышенную и заниженную*. Для детей, имеющих такие типы самооценки, характерны разные типы поведения, однако есть и общая черта – «нерасчлененное» сознание. «У них нет достаточного умения выделять существенные качества у себя, анализировать свои поступки... Недостаточные знания самих себя приводят этих детей к неумению ориентироваться в практической деятельности на свои объективные возможности» [Гамезо, 1984; с.143]. Дети с завышенной самооценкой переоценивают свои возможности, результаты деятельности, личностные качества. Они выбирают задачи, которые им явно не по силам. После неуспеха продолжают настаивать на своем и тут же переключаются на самую легкую задачу, движимые мотивом престижности. Линия поведения детей с заниженной самооценкой противоположна. У них развит отрицательный мотив достижения (т.е. мотив «избегания неудач»), поэтому они выбирают только легкие задачи. Они как бы берегут свой успех, боятся его потерять и в силу этого в чем-то боятся самой деятельности. Во всех своих начинаниях и делах они ждут только неудачи. При работе с такими детьми педагогу нужно помнить, что они «не видят» свои достоинства и недостатки и переводят все свои личностные качества либо в ранг достоинств (завышенная самооценка), либо недостатков (заниженная самооценка). Это и есть «нерасчлененность» сознания, с преобразования которой нужно в первую очередь начать учителю. Таким образом, повышая самооценку детей (в определенных ситуациях), учитель формирует адекватную самооценку, а на ее основе положительный мотив достижения успехов в учебной деятельности.

Учитель, как и дети, также руководствуется в своей деятельности мотивом достижения. Однако учитель, в отличие от детей, является уже сформировавшейся личностью, поэтому этот мотив связан у него с потребностью высшего уровня – в самореализации (т.е. компетенции, независимости, самостоятельности. Наличие положительных результатов пре-

подавательской деятельности содействует повышению самооценки учителя. Это в свою очередь способствует удовлетворению потребности в самореализации, а также повышению своего статуса среди коллег.

2. Создание интереса к личности учителя и к учебному предмету. При выполнении любой деятельности у человека «включается» интеллектуальная и эмоциональная сферы. Последняя играет роль импульса, толчка к деятельности, т.к. она сигнализирует об удовлетворении потребностей человека в процессе деятельности.

Интерес включается в иерархию учебной мотивации наряду с потребностью в учении, смыслом учения, мотивом учения, целью, эмоциями, отношением к учению [Кузьмина, 1990]. Так, в учебной деятельности интерес представляет собой ее эмоциональный аспект, т.е. он становится одним из важнейших факторов включения детей в учебную деятельность. Это связано с тем, что преодоление трудностей (а с ними чаще всего связано возникновение интереса) способствует повышению самооценки детей, удовлетворению потребностей высшего уровня – в знании, независимости, самостоятельности. Этим диктуется важность и необходимость создания условий возникновения интереса к учителю и учению.

3. Создание положительного эмоционального фона. Эмоциональная сфера младших школьников характеризуется неустойчивостью, несдержанностью, неумением осознавать свои чувства и понимать чувства других людей. Зачастую это приводит к тому, что дети с повышенной чувствительностью не могут сосредоточиться, понять слова учителя, в результате чего становятся слабоуспевающими и отрицательно относятся к учителю и занятиям. С другой стороны, несовершенство в восприятии и понимании эмоций влечет за собой чисто внешнее подражание взрослым в выражении чувств. Так, в большинстве случаев доброжелательный и недоброжелательный стиль общения с людьми передается и ребенку. Создание положительного эмоционального фона способствует установлению доброжелательных, доверительных отношений, на основе которых происходит раскрепощение детей, снижение уровня тревожности и создания эмоциональной стабильности, которая помогает сохранить положительное отношение к учебе. Кроме того, показ доброжелательного отношения к детям помогает создать мотив дальнейшего общения с учителем, т.е. служит одним из факторов учебной мотивации.

Что касается копирования детьми поведения (общения) учителя, то доброжелательный стиль общения, основу которого составляет положительный эмоциональный фон, помогает детям научиться правильно общаться со сверстниками и взрослыми. Установление отношений доверия, взаимопонимания, сопереживания способствует также появлению общности психического состояния учителя и детей, которая помогает наладить психологический контакт. Он же в свою очередь является главным условием для построения учебного взаимодействия, организации сотрудничества в работе на уроке.

4. Организация сотрудничества учителя с детьми. Под сотрудничеством понимается такая форма организации учебного процесса, которая характеризуется следующими особенностями: 1) пространственным и временным соприсутствием; 2) единством цели; 3) организацией и управлением деятельностью; 4) распределением функций, действий, операций; 5) наличием позитивных межличностных отношений; 6) предпочтением кооперативных речевых стратегий. В школах сотрудничество является современной тенденцией в организации учебного процесса, когда ученики становятся активными участниками процесса обучения. Это в свою очередь оказывает влияние на развитие их личности: дети становятся ответственными, социально активными, самостоятельными и т.д. Изменение роли ученика в процессе обучения (от пассивной к активной), основанное на сотрудничестве, позволяет по-новому взглянуть на цели образования и воспитания.

Коммуникативная тактика рассматривается как совокупность практических ходов в реальном процессе речевого взаимодействия. В отличие от коммуникативной стратегии тактика соотнесена не с коммуникативной целью, а набором коммуникативных задач.

Итак, структура речевой стратегии (количество ее композиционных частей, их последовательность) будет зависеть от конкретной учебной коммуникативно-речевой ситуации (ее мотивов, целей, места нахождения в процессе обучения), основных условий, необходимых для построения стратегии учителя, выбранных средств, с помощью которых учитель должен достигнуть целей учебной коммуникативно-речевой ситуации.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Что понимают под «педагогическим общением»?
2. Как соотносятся понятия «учебная ситуация» и «коммуникативно-речевая ситуация»?
3. На основе каких признаков классифицируются учебные ситуации?
4. Что принято понимать под «коммуникативной стратегией»?
5. Каковы цели речевых стратегий и условия их эффективности в процессе обучения?
6. Какие еще условия эффективности речевых стратегий учителя вы бы выделили?
7. Какими личностными качествами должен обладать учитель, чтобы его речевая деятельность была успешной?
8. Назовите возможных участников учебно-коммуникативных ситуаций?
9. Какие психо-социальные факторы необходимо учитывать при построении эффективной речевой стратегии?
10. В чем состоит разница между понятиями коммуникативная стратегия и коммуникативная тактика? Приведите примеры, в которых одна и та же коммуникативная стратегия базируется на различных коммуникативных тактиках.

ГЛАВА 2

КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫЕ СИТУАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

2.1. Ситуация «Объяснение нового материала» – самая типичная при работе с детьми в классе. Данная ситуация общения является структурным элементом более сложной учебной коммуникативно-речевой ситуации, которая состоит из следующих компонентов:

- выявления фоновых знаний;
- ситуативной презентации речевого материала (это и есть наша коммуникативно-речевая ситуация);
- актуализации речевого материала в стереотипных условиях;
- креативной практики.

Такое положение обуславливает следующие **мотивы** данной коммуникативно-речевой ситуации: 1) самореализация учителя; 2) повышение его самооценки; 3) организация педагогического сотрудничества; 4) повышение самооценки учеников. **Цели** данной коммуникативно-речевой ситуации: 1) формирование у детей представлений и понятий о реалиях мира; 2) организация конструктивного диалога, в процессе которого реализуется учебная цель.

Таким образом, учитель не дает готовые знания, а руководит детьми в процессе их поиска. Это обусловлено внедрением и функционированием в школе принципов развивающего обучения.

В этой коммуникативной ситуации субъектами являются и учитель, и дети, т.е. их речь представлена в форме диалога с элементами монолога, текст которого относится к учебно-педагогическому типу красноречия.

Настоящая коммуникативно-речевая ситуация состоит из следующих частей: *зачина, вступления, сообщения последовательности работы, основной части, заключения и концовки*. Эти части будут выделяться в соответствии с этапами усвоения нового материала, а также с учетом структуры учебной деятельности и законов организации информации.

Рассмотрим цели и выбор языковых и речевых средств для достижения этих целей на уровне каждой из композиционных частей.

Зачин. Важность данного элемента устного выступления определяется действием психологического закона «края», суть которого в следующем: «начало речи формирует определенную психологическую установку у человека (готовность или неготовность обмениваться мыслями, желание или нежелание слушать оратора), создает соответствующий настрой и определяет состояние слушателя (активность или пассивность при восприятии речи)...» [Бадмаев, 1999; с. 173].

Закон «края» диктует следующие цели композиционной части:

- создать у учащихся положительную психологическую установку на дальнейшую работу;

- настроить детей на восприятие голоса учителя (т.е. по словам психолога-методиста М.А. Павловой, поставить «аудиальный якорь»).

Исходя из цели этой композиционной части, необходимо обозначить речевую стратегию, которой может воспользоваться учитель для ее реализации. Мы назовем ее «*стратегией успешности*». Начать зачин можно с помощью различных синтаксических конструкций:

1) побудительных конструкций – глаголы в этих высказываниях могут употребляться в форме 1-го лица множественного числа (так называемого субъекта совместного действия, с помощью которого готовится почва для будущего сотрудничества), а также в форме 2-го лица множественного числа. Чтобы смягчить императивность последней, можно включить в конструкцию формулы вежливости (*Прошу вас, Пожалуйста, Будьте добры*). В этих побудительных конструкциях должны использоваться глаголы мыслительной деятельности (*вспоминать, вообразить, подумать, представить, задуматься*) либо идиомы, синонимичные им (*ворошить старое, предаться воспоминаниям*). С помощью такого вида конструкций учитель подводит детей к приему управляемой ассоциации, либо к приему аналогии, которые представляют собой содержательную сторону зачина и будут описаны ниже.

Кроме того, учитель должен продумать и обращение к детям, от которого будет зависеть, какую позицию принимает учитель по отношению к детям и чего будет добиваться в будущем общении. Употребляя обращения «*ученики*», «*ребята*», «*дети*», учитель указывает на разницу в социальных статусах и на построение общения на основе отношений господства–подчинения. Используя слова «*товарищи*», «*друзья*», «*коллеги*», он создает установку на равноправие и доверительные отношения в совместной работе. Для укрепления этой позиции учитель может использовать эпитеты «*дорогие*», «*милые*», «*уважаемые*».

2) вопросительных конструкций типа: «*А вы... когда-нибудь...?*» Они представляют собой вопросы закрытого типа (т.е. требующие односложного ответа), произносимые с интонацией неожиданности, призванной заинтриговать слушателей. В таких конструкциях используются либо глаголы чувственного восприятия (*слышать, видеть, чувствовать, ощущать*), либо глаголы мыслительной деятельности (*знать, задумываться, размышлять, предполагать*). Употребление именно таких семантических групп глаголов связано с тем, что человек познает мир либо эмпирически, либо на основе накопленного теоретического опыта.

После такого типа конструкций учитель может применить прием аналогии (о нем также будет говориться ниже).

Все вышеперечисленные фразы относятся к началу зачина. Содержательную сторону зачина могут составлять два приема: **прием управляемой ассоциации и прием аналогии.**

Первый прием опирается на личный опыт детей, связывается с воспоминаниями о первых неудачах и победах детства (первые шаги, обучение письму, чтению и т.д.). Это обуславливает употребление соответствующей лексики при использовании данного приема: а) глаголов мышления – *вспомнить, вообразить, подумать, представить, запомнить, задуматься, думать* – эти глаголы помогут дать установку на воспоминание; б) фазовых глаголов – *начать, становиться, продолжать, заканчивать, завершать* – они дадут возможность вспомнить о неудачном начале какого-то дела и о его хорошем завершении; в) глаголов, различных по семантике и связанных с воспоминанием конкретной ситуации детства: *глаголов воздействия на объект – делать, совершать, пробовать; глаголов перемещения в пространстве – ходить, бежать, ползать; падать, вставать, подниматься; глаголов речи – читать, писать, считать и т.д.*; г) антонимичных пар наречий: *хорошо–плохо, медленно–быстро, некрасиво–красиво, неаккуратно–аккуратно, тяжело–легко, неправильно–верно*. Наречия позволяют увидеть результативность действий. Употребление сначала наречия с негативным значением позволит понять детям, что не сразу все может удаваться. Использование в дальнейшем позитивного наречия создает положительную установку на дальнейшую работу, вселяет уверенность в свои силы, а значит и повышает самооценку; д) глаголов результативного действия – *преодолевать, превозмогать, научиться, получаться, добиваться, достигать* – эти глаголы также помогают создать уверенность в себе; е) существительных-волютативов: *терпение, выдержка, выносливость, целеустремленность, целенаправленность* – такие существительные показывают способ достижения необходимого результата – это усилие воли.

В качестве примера зачина можно использовать следующий: *Ребята, давайте вспомним детство, ваши первые шаги. Помните, сколько сил требовалось, чтобы встать на свои ножки и сделать хотя бы один шаг. Но вскоре вы уже сами, без опоры смогли ходить, все быстрее и быстрее. А теперь мы даже не задумываемся о том, что ходим, потому что научились этому и нам нужно преодолевать новые преграды, но с таким же терпением и целеустремленностью, как и при обучении ходьбе.*

В отличие от приема управляемой ассоциации, где происходит сравнение человека с самим собой, **прием аналогии** основан на сравнении ребенка с другими людьми (авторитетами либо любым другим человеком) или с предметами, явлениями окружающего мира. **Цель этого приема** – показать связь детей с природой и обществом, чтобы они ощутили себя частью окружающего мира, на которую распространяются все его закономерности развития.

На лексическом уровне сюда можно включить многое из приема управляемой ассоциации, но можно добавить следующие лексико-грамматические группы слов: а) глаголы со значением целенаправленного действия (*решить, задаться целью, принять решение, собраться, настро-*

иться, иметь намерения, стремиться); б) глаголы со значением усилия воли (*стараться, усердно работать, прилагать силы, пытаться*); в) идиомы со значением «преодоления» (*взять быка за рога, посмотреть страху в глаза, не боги горшки обжигают*); г) глаголы со значением уверенности (*верить, знать, быть уверенным, знать на что способен*).

Особенностью данного приема будет использование в конце повествования сложных конструкций с отношениями условия и времени, либо предложений, осложненных сравнительными оборотами или деепричастными оборотами со значением условия. Специальными средствами связи в таких конструкциях будут выступать соответствующие им союзы: *когда и вы, тогда; если вы, то; когда вы; как только вы; так же, как и; так, как*. Использованием этих конструкций помогает учителю провести аналогию между детьми и людьми или явлениями окружающего мира и показать, что эта аналогия возможна только при определенных условиях. Приведем примеры применения приема аналогии.

1. Прием аналогии с авторитетом (этот прием будет действенным в том случае, если детям будет известен авторитет (ученый, писатель), в обратном случае необходимо дать соответствующие разъяснения).

А вы знаете, что известный физик, лауреат Нобелевской премии А. Эйнштейн в школе по физике получал одни двойки. Он решил посмотреть страху в глаза и только благодаря терпению и целеустремленности стал великим ученым в той области, в которой в школе ничего не смыслил. Если вы так же, как и он, чего-то очень сильно захотите, то обязательно этого добьетесь. Главное – верить в себя.

2. Прием аналогии с другими людьми (этот прием может основываться на пословице или поговорке, т.к. в них заключается опыт многих поколений людей).

Ребята, в народе говорят, смелость города берет. Как вы думаете, почему так говорят? Наверное, эту пословицу можно объяснить и так: если настроиться, задаться целью, решиться на что-то, то можно сдвинуть горы, достигнуть серьезных результатов. Как только вы так же очень сильно чего-то захотите, сможете добиться этого.

3. Прием аналогии с явлениями природы.

Ребята, вы слышали притчу про подснежник, который победил зиму? Когда подснежник родился под землей, на дворе стояла зима. Ему очень хотелось увидеть, что происходит там, наверху. Все коренья и подземные обитатели советовали ему перестать расти, уверяли, что он не выдержит мороза и стужи. Однако подснежник их не слушал, потому что он верил в свои силы, знал, что выдержит любые испытания. Так и случилось; как ни старался мороз погубить смелый цветочек, ему это не удалось. А подснежник своим теплым дыханием оживил все вокруг и победил зиму. Так и вы, когда будете уверены в своих силах, сможете преодолеть любые препятствия.

Учитель может положить в основу этого приема и другие явления и предметы окружающего мира, в которых чувствуется жизнеутверждающее, положительное начало. Это зависит от творческого потенциала учителя и дает возможность для его самореализации.

Помня о том, что в зачине должна реализоваться стратегия «успеха», учитель может использовать, кроме вышеперечисленных языковых и психолого-педагогических средств, также языковые средства, создающие положительную эмоциональную окраску:

1) наречия и прилагательные, от которых они образованы (*хорошо, отлично, превосходно, здорово, прекрасно, первоклассно, славно*); 2) существительные (*вера, успех, удача, победа, триумф, счастливый исход*); 3) употребление глаголов в форме изъявительного наклонения, что способствует созданию реальной модальности в высказываниях, которая «заставляет» нас поверить в то, что действия совершаются либо точно будут совершаться; 4) однородные члены предложения (будут усиливать позитивное настроение); 5) вводные слова со значением уверенности в будущем успехе (*безусловно, бесспорно, конечно, понятно, ясно, разумеется*); 6) сравнительные обороты (*как и всегда, как и тогда, как часто бывает, как уже бывало, как бывало не раз*), которые закрепляют постоянство успеха; 7) наречия с аналогичным значением (*обязательно, непременно, постоянно, во что бы то ни стало*).

Если учитель сможет учесть все психологические особенности данной композиционной части и применить языковые средства, которые мы предлагаем, то это позволит достичь поставленных целей не только зачина, но и коммуникативной ситуации в целом, т.к. зачин создает установку на дальнейшее сотрудничество.

Введение. Перейти к следующей композиционной части – введению – нужно с помощью конструкций, которые, с одной стороны, имеют побудительную интонацию, а с другой – сохраняют позитив всего зачина. Поэтому вместо нейтральных фраз типа «Приступим к работе», «Начнем работать» и т.д. лучше использовать безглагольные конструкции с интонацией иронии: «*В путь!*», «*Вперед!*», «*К орудиям!*», «*К барьеру!*», «*Вперед на мины!*», а также пословицы или поговорки: «*Лиха беда – начало; Дело мастера боится; Делу время – потехе час; Где наша не пропадала; Сказано – сделано*».

На данном этапе речь учителя будет представлять собой монолог, поэтому важной задачей аргументатора будет удержание внимания адресатов информации. Для этого необходимо создать интерес к теме урока, поэтому речевую стратегию этой композиционной части назовем «**стратегией создания интереса**». Ее реализация будет происходить одновременно с достижением целей данного компонента коммуникативно-речевой ситуации:

- упоминание о предмете речи (этого требует психологическая особенность монологической речи);

- показ важности ее изучения для аудитории (по словам психолога В. Сергеечевой, «соответствие информации потребностям и мотивам адресата является одним из важнейших факторов убеждения» [Сергеечева, 2002; с. 9]).

2.1.1. Сообщение целей и задач работы. На этом этапе учитель может использовать два вида конструкций: включающие в содержание слово «тема» и синонимичные им. Рассмотрим первый вид конструкций.

Слово «тема» – это новый вариант слова «fema», который был заимствован через немецкий язык из греческого и обозначал «установленная», «положенная (в основу)». В таком варианте слово употреблялось до XVII века. Таким образом, если учитывать этимологию этой лексемы, то в нашем случае тема представляет собой предмет, положенный в основу разговора. Предмет должен быть обязательно обозначен, так как он помогает объединить людей вокруг себя, создать кооперативную стратегию.

Конструкции, содержащие слово «тема» могут употребляться с нулевой связкой: *Тема урока – ...*, либо с формально выраженной: *Тема(ой) урока будет (называется, является)*. Предпочтительнее выбирать первую конструкцию, так как наличие только существительных в ней делает ее семантически константной, закрепляет в сознании тему разговора. Возможно употребление и *инверсионных формул* с тем же содержанием. В зависимости от того, в какой части высказывания (в теме или реме) будут находиться эти исходные фразы, аудитория запоминает предмет речи. В этом случае рекомендация будет следующей: формулы лучше употреблять в теме, а сам предмет речи – в реме высказывания, так как, по данным психолингвистов, лучше запоминается та информация, которая помещена в конце предложения.

В данные конструкции может включаться местоимение «наш» (это будет зависеть от сложности темы). Это местоимение вносит в высказывание дополнительный оттенок, т.к. включает в работу и учителя, и детей, указывает на сотрудничество. Вышеописанный вид речевых формул является нейтральным по семантике, поэтому, чтобы оживить интерес к теме урока, необходимо произносить эти высказывания с интонацией загадочности, делая акцент на названии темы.

Принципиально иное значение будут иметь конструкции этого вида, содержащие глаголы мышления (*формулировать, выразить, обозначить*): *сформулируем (попробуем сформулировать, выразить, обозначить) тему урока*. В отличие от остальных, такие речевые формулы предполагают активизацию аудитории, участие в оглашении предмета речи, т.к. по сути с помощью этой формулы перед детьми ставится проблема, имеющая целью повышение мыслительной активности, формирование сознательности, самостоятельности в суждениях. Раз дети начинают размышлять, значит, у них появляется интерес к теме разговора. Глагол здесь

употребляется в форме субъекта совместного действия, что указывает на сотрудничество учителя с детьми в процессе формулировки темы урока. Кроме того, такая речевая формула способствует повышению самооценки детей в случае успешного выполнения проблемного задания.

Повысить интерес детей к теме урока можно также с помощью другого вида конструкций, синонимичных вышеописанным (это формулы вида «*Мы сегодня...*»). Особенность этих формул состоит в том, что они содержат либо глаголы эмоционального отношения к объекту (*знакомиться, дружить, принимать в гости, узнать поближе*), например: *Мы сегодня познакомимся с местоимением... Мы сегодня принимаем в гости твердый знак и мягкий знак...*, либо глаголы речи (*говорить, разговаривать, беседовать*) (например: *Мы сегодня поговорим о синонимах и анонимах*). Такие конструкции создают атмосферу доброжелательности, раскрепощают детей, позволяют свободно высказывать свое мнение (т.е. создают атмосферу сотрудничества). Чтобы создать интерес к теме урока с помощью этих речевых формул, важно уделить внимание и их интонированию. Такие высказывания следует произносить с интонацией загадочности (она должна возрастать к концу высказывания), а логическим ударением выделять тему урока.

Для реализации второй цели данной композиционной части учителю необходимо использовать такие конструкции, которые будут включать глаголы результативного действия в свою пользу (*приобрести, иметь возможность, получать, добывать, достигать*), например: *С изучением этой темы вы приобретете... Изучив эту тему, вы сможете... С помощью этого материала вы получите...*, а также глаголы взаимодействия с объектом (*помогать, давать, способствовать, позволять, предоставлять*), например: *Изучение этой темы поможет вам... Понимание данного материала позволит вам... Понимание этой темы даст вам возможность....*

Как видно, во всех этих речевых формулах присутствуют глаголы, которые повышают самооценку адресатов, создают положительную психологическую установку на изучение темы урока закрепляют установку на успешность учебной деятельности ребенка. Каждая группа глаголов вносит свой семантический оттенок: «*конечно, помощь всегда воспринимается человеком положительно, как, впрочем, и приобретение, однако отличие состоит в следующем...*» – семантика глаголов взаимодействия с объектом дает ассоциации с чем-то временным, находящимся около человека только на период необходимости, а вот семантика глаголов первой группы тяготеет к стабильности, постоянству присутствия. Появление новых возможностей позволяет человеку расширить сферу своей деятельности, повысить социальный статус, а значит, и повысить свою самооценку. Таким образом, эти речевые формулы способствуют появлению интереса к предмету речи, т.к. обещают удовлетворить потребности, открыть новые возможности.

Этого нельзя сказать о высказываниях, где с помощью отрицательных частиц *не, ни*, а также глаголов причинности (*повлечь, вызвать, породить, спровоцировать, явиться причиной, обусловить*) создается отрицательная модальность, например: *Непонимание темы вызовет... Незнание материала повлечет за собой...* Отрицание вызывает негативный психологический настрой. Хотя такие формулы могут и повлиять на создание мотивации на усвоение материала, но основным мотивом обучения будет страх, избегание неудач, что может сказаться на состоянии человека, поэтому такие речевые формулы не рекомендуется применять в речевой стратегии учителя.

Реализация последней цели вступления является весьма важной. Дело в том, что деятельность человека становится деятельностью только тогда, когда она имеет цель, иначе она является бессмысленной. Однако в практике современной школы случается, что учитель, не поставив конкретной цели работы перед учениками, удивляется, почему они не усвоили материал или не поняли смысла задания. Понимание цели работы способствует возникновению произвольного внимания учеников, а это необходимое условие тяжелой умственной работы, которой и является учение. Если произвольное внимание можно создать и другими способами, то, не обозначив цель, учитель не ориентирует детей на образ конечного результата, заставляя тем самым выполнять задания чисто механически, бездумно.

Для того чтобы сформулировать цель учитель может использовать два вида конструкций: содержащие слово «цель» и полученные путем перефразирования. Первый вид конструкций аналогичен высказываниям, которые мы использовали при сообщении темы урока с той лишь разницей, что в данных высказываниях будет употребляться слово «цель». Подробнее остановимся на этимологии данного слова. «Цель» – заимствовано через польский язык из старовенгерского «зиль» и обозначает «целый, целостное». Учитывая этимологию, мы при обозначении цели «прокладываем дорогу» (направление), которая приведет к целостному (единому, обобщенному) знанию.

Рассмотрим второй вид конструкций. В них могут быть использованы глаголы следующих семантических групп:

а) интеллектуальной деятельности (*узнавать, осмыслять, понимать, постигать, думать, разбираться*);

б) чувственного восприятия (*увидеть, рассматривать, обсуждать*);

в) со значением научной деятельности (*обучаться, исследовать, изучать, овладевать, осваивать, проработать*). Кроме глаголов можно включить идиомы, например: *разбирать по косточкам, добираться до сути, стать знатоком*. В речевых конструкциях этого вида употребляется местоимение первого лица множественного числа, в той же форме употребляется и глагол. Это необходимо для организации сотрудничества с детьми. Такие конструкции могут иметь вид:

Мы с вами узнаем (изучим, рассмотрим, обдумаем, обсудим и т.д.)...

Таким образом, в высказываниях этого вида указывается не только цель работы, но и способ ее достижения (с помощью глаголов), поэтому речевые формулы, полученные путем перефразирования, во многом предпочтительнее первого вида конструкций, т.к. дают более широкую информацию о дальнейшей деятельности.

2.1.2. Сообщение последовательности работы. Эта композиционная часть имеет целью организовать деятельность детей. Необходимость плана работы диктуется тем, что он позволит детям увидеть, как они постепенно достигнут цели работы (т.е. какие стороны реалии мира они должны изучить, чтобы получить целостное знание о ней), видеть логику работы, взаимосвязь и взаимообусловленность частей плана (а значит, и понимать важность предыдущей части для последующей). Учителю план позволит ориентироваться в материале.

Речевую стратегию для реализации цели данного этапа коммуникации мы так и назовем «*стратегией организации работы*». Мы считаем, что осуществить эту стратегию эффективнее всего будет с помощью выразительных средств языка, а именно приема метафоры. Метафора – это перенесение свойств одного предмета на другой на основании признака, общего для обоих сопоставляемых объектов. Она придаст речи учителя экспрессивность и этим повысит интерес к личности учителя и сотрудничеству с ним. Повышенный эмоциональный тон данной композиционной части (благодаря применению этого приема) будет как нельзя лучше вписываться в контекст всей коммуникативной ситуации, следуя после несколько нейтрального в эмоциональном плане второго этапа коммуникации.

Возрастные особенности учащихся младших классов диктуют применение различных видов метафор. В метафорах для подготовительного и первого классов подчеркивается, что знание о реалии мира – это совокупность отдельных понятий, характеризующих определенные стороны этой реалии. Это соответствует синтетическому (нерасчлененному) мышлению детей этого возраста. Это отражается в метафорах с помощью глаголов соиздания (*собирать, строить, сплести, сложить, создавать, составлять* и т.д.). Вот несколько примеров таких метафор:

- *Эти грибочки и ягодки мы будем собирать в лукошко знаний.*
- *Из этих бусин мы создадим красивые бусы-знания.*
- *С помощью этих цветков-знаний мы сплетем венок. Наденем его на голову и станем мудрыми.*
- *В нашу шкатулку знаний мы будем складывать эти стеклышки.*
- *Составим из лепестков цветков знаний.*
- *С помощью этих кирпичиков мы будем строить дом знаний.*

Имена существительные с объектным значением, используемые в метафорах (*лукошко, бусы, дом, венок, шкатулка, цветок*), обозначают це-

лое, включающее отдельные компоненты, что соответствует особенностям детского восприятия данного возраста. Известно также, что в младшем школьном возрасте у детей преобладают мотивы учения, связанные с его внешними атрибутами (т.е. им нужно обладать чем-то красивым), поэтому собирать бусы, плести венок, составлять цветок им будет интересно, т.к. в результате создается украшение.

Ученики в этом возрасте понимают, что каждый предмет имеет свое предназначение, поэтому при употреблении слов «лукошко», «шкатулка» мы направляем детей на использование этих предметов по назначению. Применение слова «дом» можно объяснить стремлением детей к самостоятельности, отделению своего «я» от окружающего мира. Построение своего дома создает собственную территорию, где ребенок может чувствовать себя хозяином, а значит, и реализовать потребность в независимости.

В метафорах, предназначенных для любых возрастных категорий, необходимо возвращаться к работе на уроке, употребляя слово «знания». Глаголы в них употребляются в форме субъекта совместного действия, чтобы подчеркнуть сотрудничество с детьми.

В метафорах для детей второго класса акцент делается не на совокупность элементов знаний, а на взаимосвязь этих элементов при получении целостного знания. Это обусловлено развитием у детей 9–10-ти лет аналитико-синтетических операций мышления. Метафоры этого типа будут содержать глаголы перемещения в пространстве, последовательное движение к цели (*идти, перемещаться, подниматься, продвигаться, перешагивать*). Важно показать, что при таком постепенном перемещении не должен быть пропущен ни один компонент единого знания, т.к. они взаимосвязаны, и непонимание (незнание) хотя бы одного из компонентов не позволит достичь цели. В метафоры включаются существительные, которые обозначают объекты, предназначенные для последовательного перемещения (*гирлянда, лестница, цепочка, этажи и чердак*).

Слово «*цепочка*» может ассоциироваться у детей с цепочкой на шее либо цепью корабля, которые должны быть прочными, т.к. всегда что-то удерживают (кулон или якорь). А значит и звенья, из которых состоит цепь, должны быть проверенными, крепкими. Эта метафора благодаря употреблению слова «знания» ассоциируется с работой на уроке. Управление ассоциацией происходит во всех метафорах с помощью данного слова.

Использование слова «*лестница*» уместно из-за большой подвижности детей этого возраста. Они любят выполнять различные скоростно-силовые упражнения, поэтому восхождение по лестнице будет ассоциироваться с приятной физической нагрузкой, что добавит динамики в темп урока.

С помощью существительного «*гирлянда*» можно вызвать положительные ассоциации, связанные с празднованием Нового года. Так как это семейный праздник, то само слово создает момент некоторой неформаль-

ности, доброжелательности в атмосфере на уроке. Таким образом, эта метафора, воздействуя на эстетические чувства детей, будет способствовать эффективному усвоению знаний на уроке: не секрет, что если хотя бы один фонарик не будет гореть, то не загорится и вся гирлянда. Зная это, дети будут более сознательно подходить к изучению каждого пункта плана работы. Для придания большей эффективности данной метафоре во время ее презентации можно использовать перлокутивный речевой акт: принести на урок гирлянду и показать, как она загорится при условии успешного усвоения материала.

Используя слово «чердак», мы создаем ассоциацию с неким таинственным, загадочным местом, где находится много полезных и интересных вещей. Попасть туда можно только, если пройдешь все этажи дома. Так мы воздействуем на потребность детей иметь свою тайну, что является проявлением стремления к независимости.

Несколько примеров метафор такого типа:

- *Это звенья нашей цепочки знаний.*
- *По этим ступенькам мы будем подниматься к знаниям.*
- *Мы проверим каждый пункт-фонарик, чтобы из них загорелась гирлянда знаний.*
- *По этим этажам мы будем продвигаться на чердак дома, где нас ожидают знания.*

В метафорах, которые предпочтительнее употреблять в третьем классе, акцент делается на выход к знаниям, а план работы носит вспомогательный характер. Метафоры могут уже быть не связанными с жизнью детей, абстрагированными, что обусловлено наличием у учащихся 10–11-ти лет образного мышления, внутреннего плана действия. Все эти особенности метафор отражаются в использованной для их построения лексике. В метафоры этого типа включаются:

- а) глаголы совершения действия в свою пользу (*употреблять, использовать, расходовать, применять, воспользоваться, обратиться*);
- б) глаголы и краткие формы причастий, образованные от них, со значением необходимости (*потребуется, понадобится, нужен, необходим*);
- в) отглагольные существительные с семантикой «служебности» (*помощь, пособие, служба, опора, содействие, поддержка, подспорье*);
- г) глаголы результативного действия (*достигать, отыскать, достигать, открыть, выйти, распутать*);
- д) словосочетания, которые в коннотативном значении имеют вспомогательную роль (*карта пути, путеводный клубок, маршрут путешествия, нить Ариадны, ключи от замков, инструкция сыщика*);
- е) идиомы со значением результативного действия (*докопаться до истины, распутать клубок*).

Применение этой лексики в метафорах мы продемонстрируем:

– Мы будем пользоваться этой картой пути к знаниям.

- Эта нить Ариадны поможет нам выбраться из лабиринта к знаниям.
- Этот путеводный клубок укажет нам дорогу к знаниям.
- Все эти ключи понадобятся нам, чтобы открыть ларцы и взять из них знания.
- Мы применим эту инструкцию молодого сыщика, чтобы распутать клубок знаний.

Применение таких словосочетаний, как «карта пути», «маршрут путешествия», «путеводный клубок», обусловлено особенностями развития детей третьего класса. Учащиеся в этом возрасте, по данным исследователей русской детской литературы, предпочитают книги о дальних странах, путешествиях, поэтому детям будет интересно самим поучаствовать в таком «вояже» на уроке.

В античном мифе о Тесее, по мотивам которого был создан известный детям мультфильм, Ариадна, дочь царя Миноса, вывела греков из лабиринта с помощью нити. Это стало причиной возникновения выражения «нить Ариадны» как надежда на спасение. Использование этой фразы в метафоре дает детям (на подсознательном уровне) шанс: в случае неудачи нить Ариадны поможет. Так учитель создает положительную психологическую атмосферу.

Употребление в метафорах слов и словосочетаний «лабиринт», «распутать клубок», «докопаться до истины», «открыть замки» пробуждает мыслительную активность детей, позволяет проявить смекалку, интуицию при усвоении знаний и этим повысить свою самооценку.

Используя словосочетание «инструкция молодого сыщика», мы организуем ролевую игру. Дети, зная о том, что сыщик – это серьезный, внимательный, вдумчивый, наблюдательный человек, моделируют его качества на себя, что значительно улучшает усвоение материала. Кроме того, эта метафора повышает социальный статус детей, а значит – и их самооценку.

Все вышеперечисленные метафоры можно сделать перлокутивными речевыми актами для усиления воздействия. На основе предложенных метафор в основной части коммуникативной ситуации могут организовываться различные игры.

Основная часть. Эта композиционная часть в соответствии с законами организации информации «должна нести основную смысловую и эмоциональную нагрузку» [Сергеечева, 2002]. Поэтому на данном этапе собственно и будут выполняться основные цели нашей коммуникативно-речевой ситуации:

- организовать сотрудничество с детьми;
- усвоение нового материала в процессе этого сотрудничества.

Кроме этого, в композиционной части актуальными будут также такие направления работы, как формирование теоретических выводов после окончания каждого блока информации, а также удержание внимания детей на протяжении всего этапа коммуникации.

В процессе основной части учитель должен организовать **кооперативную речевую стратегию**. Она предполагает обмен мнениями, запросы об информации с целью получения единого, целостного знания о реалии мира. Главная черта этой стратегии – заинтересованность в общении, получении информации, отсюда мы с уверенностью можем говорить о том, что именно такая стратегия поможет достичь поставленных целей.

Кооперативная стратегия может проявляться в различных жанрах речевого общения: беседа, разговор, спор. Учитель организует тот или иной жанр коммуникации в зависимости от компетенции учащихся по теме общения либо от особенностей самой темы.

Беседа – это жанр речевого общения (диалог или полилог), в котором происходит: а) обмен мнениями по каким-либо вопросам; б) обмен сведениями о личностных интересах каждого из участников – для установления типа отношений; в) бесцельный обмен мнениями, новостями, сведениями. Разные виды беседы характеризуются соответствующими видами диалогической модальности. Так как эта композиционная часть должна нести основную смысловую и эмоциональную нагрузку, то нас будут интересовать виды бесед, имеющие аксиологическую и эмоциональную диалогические модальности.

Аксиологическая модальность выражается в беседе тогда, когда при обмене мнениями по каким-либо вопросам участники выражают свою точку зрения, руководствуясь социокультурными стереотипами, выработанными веками приоритетами, ценностными ориентирами, общечеловеческими абсолютными истинами и нормами жизни. Эмоциональная модальность характерна для такого типа бесед, которые предполагают искренние признания, одобрения, комплименты.

На уроке эти типы бесед не будут представлены в чистом виде, а сольются в одну, имеющую аксиологическую с элементами эмоциональной диалоговую модальность. Начало такой беседы учитель может организовать с помощью следующих вводных фраз: глаголов мышления (*знать, представлять, представить себе, вообразить*) или чувственного восприятия (*видеть, посмотреть, послушать*) в форме 2-го лица множественного числа. Использование таких семантических групп глаголов обусловлено особенностью диалогической модальности беседы. Произносить их необходимо с интонацией загадочности, таинственности для того, чтобы заинтриговать слушателей, пробудить интерес к подаваемой информации. Для организации диалога детей нужно побуждать к высказыванию своих мнений. Это можно сделать при помощи вопросительных конструкций открытого типа (предполагающих развернутые ответы), где могут употребляться:

а) глаголы мышления (если модальность аксиологическая): *Как вы считаете (полагаете)? Как вам кажется? Почему вы так думаете? Как вы это понимаете? Что, по вашему мнению, следует? Почему вы убеждены?*

б) глаголы чувственного восприятия (если модальность эмоциональная): *Как вы чувствуете? Что вам видится? Как вы посмотрите? Что вами воспринимается? Почему вы ощущаете?*

в) глаголы эмоционального отношения к объекту (при аналогичной модальности): *Что вам нравится? Когда вы переживаете? Что вызывает симпатию? Почему вы расположены к...? Что вам здесь по нраву (вкусу, сердцу, душе)?*

Кроме вопросительных, тут можно использовать также императивные конструкции, выражающие прямое побуждение. Важную роль в них играют существительные, относящиеся к одной лексико-семантической группе «Мыслительная деятельность» (это также связано с аксиологическим видом модальности): *Поделитесь мнением; Раскройте свою мысль; Дайте нам пищу для размышления; Сделайте (выскажите) предположение; Постройте гипотезу; Развейте наши сомнения.* Произносить такого вида конструкции необходимо с интонацией приглашения к деятельности. Недопустим здесь менторский тон, т.к. он «убивает» доброжелательную атмосферу сотрудничества, вызывая негативный психологический «климат» в классе. С этой целью в высказывания также можно включить формулы вежливости (пожалуйста, будьте добры). Умение корректно управлять деятельностью детей повышает самооценку учителя как руководителя взаимодействия.

В жанре беседы всегда доминирует **стратегия солидарности** во мнениях и согласии. Этого можно добиться различными языковыми средствами:

– применить созидательную лексику (глаголы: *согласиться, присоединиться, примкнуть, влиться, включиться, подстроиться*; существительные: *солидарность, единодушие, общность*; наречия: *вместе, согласнo, единогласно*; местоимения: *мы, все, всякий, каждый из нас*; идиомы: *все как один, в один голос, хором*);

– употреблять интонацию и семантику некоторых видов вопросительных конструкций (вопросительно-утвердительных: *Как тут не согласишься? Кто к этому не присоединиться*; вопросительно-отрицательных: *Что может быть убедительнее? Что тут можно еще добавить?*; неместоименно-вопросительных: *Все уловили ход рассуждений, не так ли? Это мнение будет верным, согласны? Мы присоединимся к его мнению, ведь так?*).

Разговор – это жанр речевого общения, в котором может реализоваться как кооперативная, так и некооперативная стратегия. Характерной чертой разговора является целенаправленность, в отличие от беседы, которая может быть праздноречевым жанром. По целям общения выделяют информативный разговор, предписывающий и разговор, направленный на выяснение межличностных отношений. Нас будет интересовать информативный разговор, т.к. в нем реализуется кооперативная стратегия. Для это-

го типа характерно вопросно-ответное реплицирование, причем роль лидера играет спрашивающий, который пользуется короткими репликами-вопросами, переспросами, уточнениями-вопросами, а роль «ведомого» – участник, владеющий знаниями, использующий реплики-ответы различной протяженности.

Таким образом, для организации такого типа разговора учитель должен «вооружиться» различными видами вопросительных конструкций. В практике школы часто случаются казусы, когда учитель, поставив закрытый вопрос, остается неудовлетворен односложными ответами детей. Нам представляется важным раскрыть такое понятие, как вопросно-ответный комплекс. Он является необходимым звеном в мышлении и общении людей. Это логико-языковое образование выполняет две важнейшие функции:

- 1) в нем находит фиксацию и выражение развитие наших знаний о внешнем мире (познавательная функция);
- 2) с помощью вопросов и ответов осуществляется целенаправленная передача знаний и представлений от одного человека к другому (коммуникативная функция).

Вопрос и ответ – две противоположные составляющие единого целого: вопрос есть обращение, требующее ответа; ответ есть высказывание (суждение), вызванное вопросом. Диалог есть своеобразный ритм вопросов и ответов. Вопросы обладают сильным активизирующим воздействием на слушателя, оживляя речь, заостряя его внимание, пробуждая в нем чувство инициативы, создавая условия для размышления. В диалоге ведущая роль принадлежит вопросу. Им задается тема диалога. Тем самым диалогу придается строгое направление. Благодаря вопросам отдельные высказывания отвечающего обретают смысл, оказавшись же за рамками вопросов (как, например, в случае ответов невпопад), они его теряют.

С помощью вопроса выражается стремление к устранению сомнения, колебания, неопределенности в знании и получению нового, более полного и точного знания, а также стремление к более отчетливому пониманию некоторого положения дел, мысли собеседника [Лисина, 1985].

Естественным средством выражения и синтаксического оформления вопроса является вопросительное предложение, хотя между вопросом и вопросительным предложением не существует взаимно-однозначного соответствия. Внушительная группа вопросительных предложений не содержит в себе значения вопроса. Например, так называемые риторические вопросы. Они обладают всеми признаками вопросительных предложений, но совершенно не содержат побуждения к ответу и выражают суждения. Так, в риторическом вопросе «*Какой он друг?*» содержится констатация того, что человек, о котором идет речь, вовсе не друг или плохой друг, т.е. отнюдь не вопрос, а утверждение.

Есть и другие вопросительные предложения, которые также не требуют ответа, хотя и не содержат открытого сообщения. Они могут выра-

жать, например, просьбу или предложение («*Не хотите ли печенья?*»), однозначное побуждение («*Может быть, подвинетесь немного?*»), угрожающее запрещение («*Что за шум?*»).

Категориальный, т.е. предельно обобщенный, характер имеют вопросительные местоимения и наречия. Например, местоимение «*какой*» употребляется для обозначения свойств или состояний, наречия «*когда*», «*где*», «*сколько*», «*зачем*», «*почему*» обозначают соответственно время, место, количество, цель, причину. В хорошо сформулированном вопросе точное указание на категорию или множество, к которому относится искоемое, является необходимой его частью.

Именно поэтому для успешного взаимодействия ученик должен уметь правильно задавать вопросы и отвечать на них.

Всякий вопрос органически связан с ответом. Основное предназначение последнего состоит в том, чтобы уменьшить неопределенность, выражаемую вопросом. Один и тот же вопрос может иметь много разных ответов, неравнозначных по своим логико-информационным характеристикам. В частности, бывают ответы **прямые** и **косвенные, исчерпывающие** и **неисчерпывающие, подходящие** и **неподходящие** и т.д.

Множество высказываний, которые получаются из основы вопроса путем подстановки вместо переменной x имен из области неизвестной вопроса, образуют класс прямых ответов (*Кто тебе это подарил? Бабушка*).

Косвенный – это ответ, не являющийся прямым, но связанный с ним некоторым логическим отношением по истинности. По сравнению с прямым, косвенный ответ нередко содержит дополнительные сведения и потому используется для всестороннего рассмотрения вопроса (*Ты так любишь собак? У сестрички аллергия на шерсть, так что я не могу завести собаку*).

Исчерпывающий – это ответ, без остатка устраняющий сообщаемую вопросом неопределенность и делающий неизвестное известным (*Где ты отдыхал во время каникул? У бабушки в деревне. Я каждое лето к ней езжу. У меня очень хорошая бабушка, и в деревне здорово*).

Множество прямых и косвенных ответов составляет класс ответов по существу поставленного вопроса. Ответы «не по существу», или неподходящие ответы, не соответствуют основе вопроса или области его неизвестной. Такие ответы не позволяют организовать успешное взаимодействие. Для получения наиболее полной информации и поддержания диалога адресанту необходимо ставить открытые (местоименно-вопросительные) вопросы, начинающиеся со слов «почему», «как», «каким образом», «зачем», «для чего», «когда», «при каких условиях», «несмотря на ...», «где», «куда», «сколько», «с какой целью», «по какой причине». В таких конструкциях будут употребляться глаголы мышления и чувственного восприятия, о которых говорилось выше.

Следующий вид вопросительных конструкций, который может применить учитель в ходе информативного разговора – **переспросы**. Они

имеют целью возвратиться к полученной информации. Переспросы всегда будут предполагать развернутый ответ на вопрос. Они будут включать в себя модальные глаголы, как средство выражения желания вернуться к информации, и лексику, подразумевающую повторяемость событий: глаголы (*повторить, возобновить*), наречия (*еще раз, вторично, снова*). По цели высказывания эти предложения будут оптативными, а глаголы употребляться в форме сослагательного наклонения:

- *Хотелось бы еще раз услышать...*
- *Не могли бы вы повторить...*
- *Хорошо бы снова произнести ту часть, где...*

Цель вопросов-уточнений заложена в самом их названии – уточнить, удостовериться в полученной информации еще раз, получить более конкретное объяснение, расширить объем информации. Они могут быть открытого и закрытого типа.

В открытых вопросах-уточнениях используются наречия, которые выделяют предмет вопроса из всей остальной информации (конкретно, именно, четко, точно):

- *Что конкретно вы подразумеваете под...?*
- *Какие именно виды... вы выделили?*
- *Как более четко вы можете обрисовать...?*
- *Что точнее вы скажете о...?*

Такие конструкции, как правило, по структуре являются простыми, в отличие от вопросов закрытого типа. Структура их такова: в первой предикативной части инициатор вопроса говорит о своих личных впечатлениях от полученной информации, а во второй – о том, какой компонент информации его интересует. Первая предикативная часть – это так называемые «ли»-конструкции. В них включаются наречия, объясняющие истинность полученной информации (*верно, правильно, точно, должным образом*), а также глаголы мыслительной деятельности (*понять, истолковать, разобраться, оценить*) либо чувственного восприятия (*услышать, увидеть, уловить*). Такие конструкции будут выглядеть следующим образом:

- *Правильно ли я поняла, что...?*
- *Должным ли образом я оценила то, как...?*
- *Точно ли я разобралась в том, что...?*
- *Верно ли я уловила (услышала, увидела), что...?*
- *Правильно ли я истолковала ту часть, которая...?*

Вопросы закрытого типа могут быть и простыми по структуре, но осложненными вводными словами с семантикой степени уверенности в высказанной мысли (*по-видимому, видимо, кажется, вероятно, думаю, полагаю, очевидно, пожалуй, похоже, по всей вероятности*). Они будут находиться в препозиции по отношению к предикативному ядру?

- *По-видимому, вы указали...?*
- *Очевидно, вы имели в виду...?*

- *Полагаю, вы хотели подчеркнуть...?*
- *Похоже, вы выделили...?*
- *Вероятно, вы сделали акцент на...?*
- *Кажется, вы подразумеваете под этим...?*

Закрытые вопросы уточнения могут быть осложнены конструкциями типа: *Так? Ведь так? Не так ли? Разве не так? Правда? Точно?* Они помещаются в постпозиции по отношению к предикативному центру предложения:

- *Вы увидели в этом..., не так ли?*
- *Вам удалось..., разве не так?*
- *Вы рассказали нам..., ведь так?*
- *Вы смогли описать..., правда?*
- *Вам пришлось прибегнуть..., точно?*
- *Вы показали нам..., так?*

Таким образом, чтобы получить удовлетворительный ответ, нужно, по меньшей мере, поставить удовлетворительный вопрос.

Спор – это обмен мнениями с целью найти приемлемое решение, но одновременно и единственно правильное решение. В теории спора существует правило «презумпции идеального партнера», которое ставит в центр внимания предмет спора и запрещает затрагивать личные качества партнеров. Для показа своего доброжелательного отношения к партнеру можно использовать формулы вежливости (*будьте добры, пожалуйста, не считите за труд, прошу вас*).

В процессе изложения своей точки зрения, а также при выражении несогласия с говорящим рекомендуется употреблять так называемые глаголы мнения (*считать, полагать, думать, допускать, сознавать*).

В ходе спора нужно побуждать оппонента к высказыванию своего мнения. Это можно делать с помощью вопросительных конструкций (их можно найти в описании речевой ситуации беседы), а также побудительных конструкций, в которых будут содержаться глаголы, подтверждающие аргументы:

- Приведите примеры (образцы, доказательства);
- Докажите ваше мнение;
- Обоснуйте выводы;
- Подтвердите доводы примерами;
- Раскройте ход ваших мыслей.

Конструктивным началом в этом жанре речевого общения является подчеркивание собеседниками общности взглядов, общности позиций. Для закрепления этой позиции необходимо употреблять лексику солидарности (см. описание беседы), глаголы результативного действия (*достигать, добиваться, удаваться*), местоимения *мы, наш*. Все эти речевые средства нужно включать в вопросительные конструкции с утвердительной интонацией:

- *Наконец-то мы пришли к общему мнению, не так ли?*
- *Мы достигли единодушия в некоторых позициях, верно?*
- *В нашем споре родилась истина, согласны?*
- *Нам удалось прийти к единогласию, правда?*

Для склонения спора в свою сторону учителем могут быть использованы специальные психолого-педагогические средства.

На наш взгляд, наиболее эффективными из этих средств являются следующие:

а) создание **«впечатления истинности»** аргументов путем создания реальной модальности в высказываниях с помощью модальных слов: бесспорно, безусловно, не секрет, всем известно, понятно, само собой разумеется, ясно. Эти слова необходимо поставить в абсолютное начало аргументов, чтобы на них падало логическое ударение и они запечатлялись в сознании оппонентов.

б) прием **«видимой поддержки»**: одобряя позицию оппонента, мы дальше замечаем несогласие с ним тем же нейтральным тоном. Положительный эффект приема объясняется тем, что «на человека обыкновенно гораздо более действует последовательность в интонации, чем последовательность в мыслях» [Сергеечева, 2002; с. 184].

Одобрение позиции призвано создать благоприятную психологическую атмосферу и этим усыпить бдительность партнера. С этой целью мы можем использовать глаголы солидарности (см. беседу), а также наречия с семантикой положительной оценки (отлично, хорошо, замечательно, превосходно, прекрасно, здорово), слова, с помощью которых можно произвести обобщение (все, в целом, в общем, в конце концов, вообще-то, в общем и целом).

Приведем примеры начала приема «видимой поддержки»:

- *Все отлично (замечательно, превосходно);*
- *В целом я согласен с вами;*
- *В конце концов я примкну к вашему мнению;*
- *В общем мне нравится ваша позиция.*

После такого вступления можно говорить о расхождении во мнениях, причем связывать это с недостатками в работе другого, а не себя. Это позволит оставить за собой сильную позицию в споре. С этой целью во второй части высказывания нужно употребить местоимение «вы» (как указание на партнера) и глаголы нерезультативного действия (упустить, оставить без внимания, просмотреть, пропустить, забыть, отбросить).

Связывать первую и вторую части высказывания не рекомендуется с помощью противительных союзов (но, однако), а перед глаголом во второй части ставить частицу *не*, т.к. они несут сильную эмоциональную нагрузку и выходят за рамки нейтрального тона. Оппонент может что-то заподозрить, поэтому части лучше связывать бессоюзной связью, а перед глаголом поставить выделительно-ограничительную частицу (только, лишь только,

лишь, только лишь, разве только, разве что, разве). Они, в отличие от союзов, по своему интонированию сохраняют положительную атмосферу и играют этим на руку организатору такого приема. Его успешное использование значительно повысит самооценку учителя.

в) прием **деконцентрации аргументов оппонента**.

По словам психолога П.С. Таранова, этот прием опирается на принцип «неразрушающего дробления»: «Если нам надо получить от кого-то согласие, а уверенности в его «да» нет, то самое лучшее – раздробить требуемое итоговое «да» на множество маленьких «да», уверенно получая каждое из них в заведомо нетрудных и беспроблемных для нас ситуациях...» [Таранов, 1995; с. 188].

Таким образом, для реализации этого приема необходимо расчленив все аргументы оппонента на отдельные высказывания. Далее следует повторять эти же высказывания в форме вопроса с утвердительной интонацией, чтобы оппонент давал согласие на свои же аргументы. Расширив таким путем зону согласия, мы создадим положительную, доброжелательную атмосферу. Добиться этого нам помогут неместоименно-вопросительные конструкции, которые содержат такие компоненты: *Не так ли? Верно? Правильно? Согласна? Разве не так?*

Таким образом, мы описали языковые и психолого-педагогические средства, которыми должен «вооружиться» учитель, чтобы успешно реализовывать кооперативную стратегию общения.

Далее мы коснемся других направлений работы учителя, связанных с особенностями данной композиционной части коммуникативной ситуации.

В процессе презентации речевого материала учитель должен помнить, что основным требованием к отбору речевых единиц является маркированность моделируемой ситуацией. Это требование вытекает из коммуникативно-деятельностного подхода в обучении. Подбираемый к уроку материал должен представлять собой фрейм (когнитивную модель ситуации). Только в этом случае язык будет выполнять одну из своих основных функций – когнитивную («знаниевую»). Создавая фрейм, мы должны выделять участников ситуации (их внешние, психические и социальные качества) и типичные обстоятельства этой ситуации общения (место, время, условия, причины, количественные характеристики, средства).

По данным психологов, занимающихся нейролингвистическим программированием, тексты для обучения должны воздействовать на все сенсорные модальности (аудиальную, визуальную и кинестическую). С этой целью мы отобрали небольшую группу слов, которая может воздействовать на каждую из модальностей:

1. На **аудиальную** модальность:

- а) существительные (*звук, смех, голос, песня, звон, говор, стон, крик, стук, вой, треск, грохот, раскат, шорох, шепот, тишина, эхо, шум, ропот, шлепок*);

- б) прилагательные и образованные от них наречия (*громкий, тихий, оглушительный, глухой, бесшумный, вслух*);
- в) глаголы (*слышать, слушать, послушаться, раздаваться, крикнуть, улавливать, разноситься, доноситься*) и глаголы, от которых образованы вышеуказанные существительные;
- г) звукоподражательные слова (*Бум! Бам! Стук! Цок! Шусь! Ау! Тук! Тик-так! Вжик! Лясь! Пип!*).

2. На **визуальную** модальность:

- а) глаголы и отглагольные существительные (*глядеть, видеть, всматриваться, смотреть, взирать, взглядывать, следить, вырисовываться, замечать, наблюдать, держать в поле зрения, улавливать, обращать внимание, лицезреть, различать, темнеть, светлеть, светать*);
- б) идиомы (*не сводить (не спускать, не отрывать) глаз (взора), не упускать из виду, смотреть в оба, стричь глазами, глядеть в упор, обратить взор*);
- в) наречия (*отчетливо, ясно, четко, красочно, ярко, светло, темно, выразительно, мрачно, картинно, колоритно*).

3. На **кинестетическую** модальность воздействуют:

- а) глаголы (*ощущать, чувствовать, переживать, осязать, вдыхать, дышать, дуть, вейть, прикасаться, дотрагиваться, трогать, задевать, гладить, ударяться, жечь, пахнуть, наслаждаться*);
- б) наречия (*жарко, тепло, горячо, холодно, золко, приятно*);
- в) существительные (*тепло, боль, холод, запах, мороз, комфорт, настроение, аромат, благоухание, вкус, кожа, удар, ощущения, чувства*);
- г) прилагательные (*душистый, приятный, колючий, скользкий, липкий, мягкий, твердый, мокрый, соленый, сладкий, горький, кислый, вкусный, пахучий, гладкий*).

Только при условии наличия в тексте лексики всех трех видов модальности сам текст будет восприниматься как законченное целое (см. подробнее [Столяренко, 1997]).

В процессе презентации материала учителю необходимо также помнить о том, что существуют определенные **пороги восприятия информации** собеседником, нарушив которые адресант незаметно блокирует свое сообщение. Психологом В. Сергеевой были выделены наиболее частотные барьеры, встречающиеся в процессе коммуникации. Далее мы лишь обозначим барьеры, чтобы иметь их в виду:

1. Барьер, связанный с количественными характеристиками подачи и обработки информации.

Возможности зрительного и слухового анализаторов ограничены и индивидуальны, поэтому разница между темпом речи говорящего и скоростью обработки информации слушающим может стать серьезным барьером коммуникации: быстрая речь затрудняет осмысление материала, а замедленная речь отвлекает от сути информации. По словам психологов

Б.Ц. Бадмаева и А.А. Малышева, лучше пользоваться правилом «золотой середины»: 100–120 слов в минуту при монологической форме речи.

Объяснение нового материала младшим школьникам, по данным психологов, не должно превышать 10–12 минут, т.к. дальше у детей наступает запредельное торможение и блокирование информации (это защита организма).

2. Блокируется информация, которая вызывает негативное состояние, давит на личность, вызывает эмоциональный дискомфорт.

Исходя из этого барьера, не рекомендуется императивное интонирование презентуемой информации. Для этих целей используется информационный тон, который является нейтральным носителем сведений. Однако, информация, не воздействующая на эмоциональную сферу человека, плохо запоминается, поэтому ее нужно произносить по «эмоциональным пятнам», т.е. с помощью выразительных средств языка: **сравнений** (*Мы будем работать на уроке, как настоящие ученые в лаборатории. С каким цветом у вас ассоциируется глагол (существительное, местоимение)?*), **метафор** (*С какими буквами дружат приставки раз- и рас-? Какие части речи члены семьи самостоятельных частей речи?*), **перифраз** (*слова-соперники – антонимы, слова одной породы – однородные члены предложения, буква-хамелеон – орфограмма, хвост слова, с помощью которого оно цепляется за другие слова – окончание*) и т.д.

3. Ошибки в произношении слов и постановка ударений.

4. Злоупотребление сложными речевыми конструкциями.

Распутывая фразу, собеседник может упустить смысл высказывания, поэтому ключевую мысль нужно помещать в главное предложение, а не во второстепенное. В предложении должно помещаться число слов 7 ± 2 , т.к. более 20 слов собеседником не воспринимается..

5. Неумение управлять вниманием партнера.

Этот барьер будет очень актуальным для нашего этапа коммуникации, т.к. на него ложится основная смысловая нагрузка, и сосредоточенность собеседников будет одним из основных факторов успешного усвоения нового материала.

Мы выделили несколько способов, с помощью которых можно успешно управлять вниманием:

а) изменение интонации (переход от повышения голоса к резкому понижению и наоборот, т.е. использование положительной и отрицательной

градационной интонации): *Сегодня мы познакомимся с одним человеком.*

Имя этого человека Шерлок Холмс.

б) неожиданные вопросы. Они не связаны обычно с темой разговора и призваны удивить, заинтриговать собеседников. В этих вопросах употребляются глаголы чувственного восприятия или мышления, а вначале мо-

гут находиться междометия (они придают вопросам больше экспрессивности). Интонация этих вопросов неожиданная, загадочная:

- *А вы читали, что...?*
- *А кто видел (слышал)...?*
- *Вы можете себе представить...?*
- *Ой, вы знаете, что...?*
- *О, а вы слышали...?*
- *Вы можете вообразить...?*

в) возврат к уже сказанному.

Осуществляется с помощью вопросов закрытого типа, направляющих внимание на осознание изложенного материала, рефлексию. В этих вопросах используются глаголы результативного действия:

- *Вы понимаете это так же, как и я?*
- *Вы уверены, что так будет правильно?*
- *Вы схватили змею за хвост?*
- *Вам удалось увидеть особенности...?*
- *Вам понятен ход рассуждений?*
- *Вы прочувствовали смысл...?*

г) употребление фраз со словами «внимание», «внимательно».

Семантика самих фраз настраивает детей на концентрацию внимания, серьезность при презентации учителем информации:

- *Обратите внимание!*
- *Внимание!*
- *Слушаем (читаем) внимательно! (и инверсионная формула)*
- *Будьте внимательны!*

Можно использовать и перефразированные формулы:

- *Сконцентрируйтесь!*
- *Сосредоточьтесь!*
- *Соберитесь в силы!*

д) реплика, призванная регулировать внимание.

По сути – это прием иронии: учитель использует обращение к детям, в котором он заведомо повышает социальный статус детей: господа, коллеги, сотрудники, ученые, товарищи, друзья. Повышение социального статуса влечет за собой приобретение новых обязанностей, а значит и большую ответственность. Принимая на себя новый социальный статус, дети становятся более серьезными, сконцентрированными.

е) прием «обманный маневр». Этот прием помогает создать игру и через ее призму успешно решить задачи обучения.

Лексика, используемая в данном приеме, обусловлена возрастными особенностями детей младшего школьного возраста. Здесь используется следующая лексика:

1) существительные, называющие людей-путешественников (*мореплаватели, космонавты, путешественники, альпинисты, кладоискатели,*

подводники). Хорошо исследовав свои «владения», дети интересуются тем, что находится за пределами дома, города, своей страны. Этим объясняется интерес к путешествиям; называемые профессии (*ученые, доктора, учителя, сыщики, археологи, помощники, продавцы, строители*). Желание поиграть «в ученых» и т.д. связано у детей с возможностью обладать внешними атрибутами этих профессий, а также продемонстрировать уже имеющийся социальный опыт копирования действий людей этих профессий и этим доказать свою самостоятельность, независимость, «взрослость».

2) глаголы: перемещения в пространстве (*летать, идти, восходить, подниматься, совершать путешествие, плавать, бегать, лазить*); мышления (*представить, вообразить, думать, фантазировать, рисовать*); глаголы, направленные на получение результата (*обследовать, находить, открывать, выявлять, обнаруживать, искать, изучать, определять, осматривать, строить, лечить, помогать и т.д.*).

Примеры приема «обманный маневр»:

- *Сегодня мы не будем изучать новую тему, а совершим прогулку в лес (в космос и т.д.). Для того чтобы не заблудиться, нам нужно запастись некоторыми знаниями...*
- *Вообразите, что мы с вами ученые. Каждый ученый имеет предмет, который он исследует. Мы будем исследовать...*
- *Представьте себе, Незнайка потерялся на Луне. Мы должны помочь ему выбраться оттуда. Для этого...*

Таким образом, мы описали наиболее часто встречающиеся приемы управления вниманием.

После получения каждого блока информации учитель должен подводить детей к его главной мысли, формулировке тезиса. С этой целью можно использовать 2 вида конструкций:

1) побудительные (в форме субъекта совместного действия, т.к. учитель сотрудничает с детьми). В этих конструкциях употребляются существительные со значением конечного результата (итог, вывод, основная мысль, результат, обобщение, резюме):

- *Обозначим вывод;*
- *Подведем итог вышесказанному;*
- *Посмотрим, каким получился результат;*
- *Выделим основную мысль на этой станции путешествия;*
- *Сделаем обобщение сказанному.*

2) вопросительные конструкции, где будут употребляться глаголы результативного действия в форме совершенного вида (удаваться, узнать, собрать, отыскать, получить, открыть, прийти к чему-либо):

- *Что нам уже удалось собрать в копилку знаний?*
- *К чему привело нас расследование?*
- *Что мы уже узнали во время путешествия?*
- *Замок с каким секретом нам удалось открыть?*
- *Что мы получили после прохождения первой станции?*

Итак, мы рассмотрели все основные направления работы учителя в процессе основной части коммуникативно-речевой ситуации «Объяснение нового материала» и перейдем к следующей композиционной части.

Заключение. Данный компонент коммуникативно-речевой ситуации имеет следующие цели:

- подвести итоги работы (т.е. нужно показать, добились ли учитель и дети в процессе сотрудничества поставленных целей);
- сформулировать практические выводы для дальнейшей деятельности детей (так дети осознают прагматическую значимость полученных теоретических знаний). Чтобы достичь этих целей, учитель должен использовать стратегию, которую мы назовем «**стратегией результативности действий**».

Для реализации первой цели учитель применяет **вопросительные конструкции закрытого типа**. Содержание их зависит от того, с помощью каких речевых формул происходила организация деятельности в третьей композиционной части (т.е. игровая ситуация должна продолжаться на протяжении всей коммуникативно-речевой ситуации):

- *Мы вышли с помощью нити Ариадны из лабиринта?*
- *Смогли мы построить красивый, уютный дом?*
- *Мы собрали все грибочки и ягодки в лукошко знаний?*
- *Не разорвалась ли наша цепочка знаний?*

Положительные ответы будут способствовать повышению самооценки детей, а также учителя как организатора всей предыдущей деятельности.

Реализация второй цели поможет детям выйти в прагматику, поэтому учителю при выборе речевых формул для достижения этой цели нужно помнить о вспомогательном характере знаний (их значении как инструментария в практической деятельности). Это помогут сделать высказывания, содержащие глаголы результативного действия в свою пользу:

- *Как мы воспользуемся этим инструментом?*
- *Для чего нам понадобятся приобретенные знания?*
- *Какую службу могут сослужить нам полученные знания?*
- *Что мы сможем сделать с помощью этих знаний?*
- *Как мы применим знания?*

Успешное достижение целей данной композиционной части поможет перейти к следующему этапу коммуникации.

Концовка. Последний компонент коммуникативно-речевой ситуации предполагает создание мотивации для дальнейшего сотрудничества. Это связано с уже известным нам психологическим законом «края». Т.к. концовка и зачин должны иметь одинаковую эмоциональную наполненность, то в концовке будет реализовываться та же речевая стратегия «успеха», с той разницей, что в зачине мы создавали положительную установку на будущую работу, а в концовке мы будем давать положительную оценку уже совершенной совместной работе.

Текст, с помощью которого учитель дает оценку проделанной работе, состоит из двух частей. Первая часть – это высказывание, содержащее положительную оценку работе. Оно включает в себя:

а) глаголы с семантикой труда в форме совершенного вида (*поработать, потрудиться*);

б) наречия, дающие положительную оценку (*хорошо, здорово, отлично, прекрасно, неплохо, изрядно, качественно, благотворно*);

в) идиомы с тем же значением (*засучив рукава, до седьмого пота, без устали, в поте лица, не покладая рук*).

В этом высказывании важно употребить сочетание «мы с вами», как знак совместного действия, сотрудничества.

Вторая часть текста – высказывание, в котором положительная оценка может подкрепиться, либо быть заменена на противоположную (в зависимости от реального выполнения целей работы).

Положительная оценка может выразиться вокативной конструкцией «*Молодцы!*» либо синтаксически нечленимыми конструкциями, в которых используются те же наречия, что и в первом высказывании: «*Замечательно!*», «*Отлично!*», «*Прекрасно!*» и т.д.

Такая концовка позволит повысить самооценку детей и учителя, а также создаст мотивацию для дальнейшей работы с учителем по причине ее успешности.

Указать детям на некоторые недостатки в работе можно, используя уже описанный выше (при организации спора) прием «видимой поддержки». С одной стороны, дети увидят недостатки своей деятельности (и это будет способствовать формированию адекватной самооценки у детей), с другой стороны, использование в первой части текста положительной оценки позволит сохранить приятное впечатление от совместной работы и этим создать мотивацию для ее продолжения.

Таким образом, мы описали коммуникативно-речевую ситуацию «Объяснение нового материала», где попытались обосновать все используемые для достижения ее целей языковые и психолого-педагогические средства.

2.2. Ситуация «Общение с родителями». В процессе педагогической деятельности учителю приходится общаться не только с детьми, но и их родителями (в индивидуальной форме, на родительских собраниях). Общение с родителями выдвигает еще большие требования к культуре устной речи учителя, нежели общение с детьми. Это вызвано следующей причиной.

Общение с родителями – специфическое взаимодействие. Когда учитель общается с детьми, то, несмотря на равнопартнерские отношения, учитель является более компетентным собеседником, поэтому он может управлять этим общением, его мировоззрение накладывает отпечаток на личность детей (они не имеют собственного эмпирического опыта, поэто-

му полностью доверяют учителю, позволяют собой руководить). Родители, в отличие от детей, являются уже сформированными личностями со своим мировоззрением и восприятием своих детей. Отсюда вытекает несколько выводов:

– учитель при общении не должен затрагивать личностную сферу родителей (т.е. их качества, особенности характера, отношения к детям). Некорректное поведение учителя может привести к исчезновению мотива дальнейшего общения, к конфликту. Несмотря на это, учитель в ходе общения должен суметь убедить родителей в педагогической целесообразности различных действий, мероприятий, к которым он их [родителей] побуждает и которые будут способствовать эффективной учебной деятельности детей.

– учитель не должен попасть под влияние родителей, которые могут принять (с их точки зрения) целесообразные решения относительно учебной деятельности детей. Одновременно с этим педагог должен принимать условия родителей, идти на компромисс [Зимняя, 1997].

Таким образом, учитывая вышеперечисленные условия, учителю нужно организовать равнопартнерское результативное сотрудничество. Если это педагогу удастся, то он сможет создать интерес к своей личности, а на его основе мотивацию для дальнейшего общения. Все это будет возможно только в том случае, если учитель будет владеть высоким уровнем саморегуляции и уметь тщательно подбирать вербальные (и невербальные) средства коммуникации, которые позволят предупредить ошибки в общении.

Для того чтобы показать, как общение с родителями осуществляется на практике, нами была разработана модель коммуникативно-речевой ситуации «Первая встреча с родителями». Мы взяли за основу именно первую встречу, знакомство, чтобы можно было убедиться, какую важную роль для развития взаимоотношений и результативности совместной работы играет самопрезентационная функция речи («эффект первого впечатления» по Рыдановой И.И.)

Мотивы коммуникативно-речевой ситуации:

- установление доброжелательных отношений на длительный период;
- повышение самооценки учителя;
- вызов интереса к личности учителя, совместной деятельности.

Цели коммуникативно-речевой ситуации:

- создание положительного образа учителя;
- достижение взаимопонимания;
- установление общих целей в дальнейшем сотрудничестве;
- педагогическое сотрудничество.

В этой коммуникативной ситуации учитель является говорящим субъектом, поэтому используемой формой речи является монолог, т.е. он выступает с устным текстом, относящимся к социально-политическому виду красноречия. Текст тоже состоит из пяти композиционных частей: зачина, введения, основной части, заключения и концовки.

Зачин. Важность данного элемента устного выступления определяется действием психологического закона «края», суть которого раскрывалась в первой коммуникативно-речевой ситуации. Поэтому в данной композиционной части учитываются следующие цели:

- введение в коммуникативную ситуацию;
- создание мотивации общения.

Для реализации первой цели используются различные формулы приветствия. Чтобы создать положительную установку на общение, наиболее оптимальными здесь будут такие формулы: *Добрый день! Доброе утро! Добрый вечер!* (в зависимости от времени проведения родительского собрания). Эти выражения содержат эпитет «добрый» и таким образом указывают собеседнику на доброжелательное, доверительное отношение к учителю. В этой ситуации возможно также использование группы стилистически повышенных приветствий: *Приветствую вас! Рад(а) вас приветствовать! Разрешите (позвольте) вас приветствовать!* Однако такая группа приветствий создает психологическую дистанцию между учителем и родителями и этим препятствует установлению близких, доверительных отношений.

Во время приветствия также можно употреблять и такую формулу, как *Здравствуйте!* Она является эмоционально нейтральной. Если при использовании стилистически повышенных приветствий родители сразу оценивают отношение учителя к ним, то при нейтральном *Здравствуйте!* они этого сделать не могут, что также становится препятствием для создания мотивации к дальнейшему общению.

Недопустимо в данном случае использование формул приветствия, которые применяются в общении с близкими и знакомыми (*Привет! Салют!*), в неофициальной обстановке (*Ба! Знакомые все лица! Какие люди! Какая встреча!*), просторечные (*Здорово!*) и заимствованные (*Хэлло! Хай!*) приветствия.

Для создания мотивации общения, кроме всего прочего, необходимо продумать обращение к собеседникам. Лучше всего к слову «родители» (которое само по себе является нейтральным, т.к. называет социальную роль) добавлять различные прилагательные типа: *уважаемые, многоуважаемые, дорогие, милые*. Это также поможет родителям увидеть доброжелательное отношение к ним.

Следующая фраза зачина может быть такой: *«Вечер сегодня, действительно, добрый, потому что сегодня происходит наша первая встреча, будто первое свидание»*. Повтор слова «добрый» преследует усиление установки на доверительные отношения. Употребление данной фразы демонстрирует применение приема ассоциаций, т.е. первая встреча с учителем должна принести такие же положительные эмоции, что и на первом свидании. Однако, чтобы направить ассоциацию на образ учителя, а не на воспоминания, необходимо включить следующую фразу: *«На первом сви-*

дании принято поближе знакомиться». Эта фраза, кроме своей основной функции, выполнит роль переходного «мостика» к следующей композиционной части.

Использование приема направленной ассоциации требует тщательного подбора языковых средств, чтобы правильно ее регулировать, поэтому в данном случае недопустимо и некорректно по отношению к родителям использовать такие вопросы или высказывания побудительного характера: «Вспомните ваше первое свидание!», «Помните ли вы этот момент вашей жизни?»

Умение управлять ассоциацией, «вести» ее за собой значительно повышает самооценку учителя.

Введение. Это этап собственно самопрезентации, знакомства с родителями. Первая фраза здесь должна показать готовность, желание вступить в контакт. Для этого можно использовать следующие речевые формулы: *Давайте познакомимся! Будем знакомы!* Такие формулы несут характер категоричности и при этом не дают возможности выбрать, высказать свое мнение собеседнику. В нашем случае более оптимальным будет использование стилистически повышенных выражений: *Разрешите (позвольте) с вами познакомиться (вам представиться)*. Эти учтивые формулы помогут подчеркнуть официальность знакомства, учесть желания собеседника и одновременно привнести демократичность в отношения.

После таких вводных фраз следует представление. Выбирается та форма представления, которая ожидается при дальнейшем общении (здесь: по имени-отчеству и фамилии, т.к. знакомство официальное). С этой целью используются две равноправные формулы: *Меня зовут* и *Мое имя*. Если используют первую формулу, то имя-отчество принято называть в именительном или творительном падеже (*Меня зовут Ольга Сергеевна. Меня зовут Ольгой Сергеевной*). Если имя трудное, то рациональнее использовать форму именительного падежа, чтобы собеседники точного его расслышали. В такой формуле недопустимо использование просторечной формы глаголы «звать» вместо «зовут». Неверно в этой формуле представления одновременно называть имя-отчество и фамилию (*Меня зовут Ольга Сергеевна Клюева*). В этом случае либо опускается «Меня зовут» и называется полное имя, либо расчленяют предложение (*Меня зовут Ольга Сергеевна, моя фамилия Клюева*).

Теми же правилами по культуре речи необходимо руководствоваться и при использовании формулы представления «Мое имя» (за исключением последнего правила).

Для того, чтобы имя учителя быстро запомнилось, необходимо вновь применить прием ассоциаций с каким-либо общеизвестным образом (историческим, политическим, любым художественным). Например: *Меня зовут Елизавета Петровна, как русскую императрицу. Я Анна Аркадьевна, но не Каренина. Мое имя Валентина Александровна, почти Матвиенко.*

Этот прием позволит запомнить имя учителя, а также будет способствовать повышению самооценки учителя, вызовет живой интерес к его личности и совместной деятельности.

После собственной презентации учитель должен побудить родителей к ответным действиям. С этой целью необходимо использовать такие формулы побуждения, которые, с одной стороны, помогут достичь цели, а с другой стороны, не понизят социальный статус родителей (т.е. они будут чувствовать себя равноправными с учителем). Этим требованиям соответствуют следующие формулы побуждения:

- а) формулы вежливости (*Прошу вас, Пожалуйста, Будьте добры*);
- б) приглашение к действию (*Поговорим о вас!*);
- в) прямое побуждение (*Расскажите о себе! Представьте!*).

Различные формулы можно использовать в одной конструкции для усиления побуждения (*Прошу вас, уважаемые родители, представьтесь, пожалуйста!*). Употребление здесь обращения также не случайно: оно служит индикатором того, что социальный статус родителей остается на уровне, не снижается. Этому будет способствовать также отсутствие императивности при интонировании данных формул побуждения. Таким образом, учитель может управлять собеседниками и делает это корректно, что повышает его авторитет в глазах родителей, а также его самооценку.

Следующая реплика диалога-знакомства призвана выразить субъективную реакцию учителя по поводу знакомства. Это знак доброжелательства, психологического «поглаживания», которого требует этикет. С этой целью используются следующие фразы: *Очень приятно с вами познакомиться! Очень приятно! Очень рад(а)! Рад(а) с вами познакомиться! Счастлива познакомиться!* В них заложена большая положительная энергетика, которая оставляет приятные впечатления от знакомства.

Основная часть. Имеет целью побуждение к коммуникативной деятельности, организацию диалогического пространства, т.к. именно на этом этапе происходит собственно реализация педагогических целей:

- организация учебной деятельности в классе;
- экономическое обеспечение школьной жизни детей;
- организация внеклассных мероприятий с участием родителей;
- избрание родительского комитета.

Для того чтобы родители осознавали важность участия в этой работе, ответственность за ее выполнение, можно организовать ролевую игру. Для этого используется прием иронии: «Так как мы встречаемся с вами впервые, то на нашем вече я предлагаю обсудить следующие вопросы...». Здесь слово «вече» играет центральную роль: во-первых, оно является мотивированным – вече – вечер (время проведения собрания); во-вторых, родительское собрание по своим особенностям очень похоже на вече – есть глава (там – великий князь, тут – учитель), есть участники (там – знать, тут – родители), обсуждаются важные политические, социальные, экономиче-

ские и культурные проблемы. Родители, понимая иронию, тем не менее, на подсознательном уровне моделируют коммуникативную ситуацию «Вече» на «Родительское собрание» и входят в роль. Кроме слова «вече» в данном приеме оправдано использование слов «симпозиум», «сейм», «форум», т.к. они также способствуют организации ролевой игры.

Побудить родителей к обсуждению проблем (т.е. организовать диалог) можно с помощью следующих конструкций:

а) местоименно-вопросительных, которые требуют развернутого ответа на вопрос (*Как вы считаете? Почему вы так думаете? Каково ваше мнение?*).

б) неместоименно-вопросительных, где ответ на вопрос содержится в самом высказывании. Оно требует односложного ответа (*Класс должен быть красиво оформлен, не так ли? В родительский комитет должны войти и мужчины, и женщины, ведь так? Детям нужны специальные папки для правил, таблиц, схем, согласны?*).

в) вопросительно-отрицательных (*Разве это можно допустить? Кто тут сможет поспорить?*).

г) вопросительно-утвердительных (*Как тут не согласишься?*).

д) побудительных, в которых выражается прямое побуждение (*Раскройте свою мысль! Поделитесь мнением!*).

е) формул вежливости (*Пожалуйста, скажите, что вы думаете по этому поводу? Будьте добры, выскажите свое мнение! Прошу вас, внесите предложения по решению этого вопроса! Не считайте за труд, примите решение по данной проблеме.*).

С помощью этих конструкций учитель может корректно управлять родителями в процессе диалога, что значительно повышает его самооценку как организатора этого диалога.

Заключительная часть. Основные цели этого этапа: подвести итоги совместной работы учителя и родителей и дать объективную оценку этой работы. Для реализации этих целей можно использовать такие фразы: «*Мы с вами хорошо (неплохо, славно) потрудились (проделали большую работу)*», а дальше учитель обозначает реализацию целей. Использование в высказывании субъекта совместного действия «мы с вами» демонстрирует сотрудничество собеседников в процессе реализации целей. Употребление слов «потрудились», «проделали работу» указывает родителям на то, что они действительно работали, не зря потратили время. Многие родители чувствуют подобное на собраниях. Дать оценку работе позволяют слова «славно», «неплохо», «хорошо», «большую», употребляемые в зависимости от реализации целей собрания.

Концовка. Эта композиционная часть имеет целью поблагодарить родителей за сотрудничество и создать мотивацию к повторному общению. Концовка по своей эмоциональной наполненности должна соответствовать началу коммуникативной ситуации, т.к. согласно психологическому

закону «края» «конец выступления сохраняет в памяти общее впечатление и дух речевого общения в целом, а также поведение оратора; мобилизует на будущие дела; влияет на отношение слушателя к выступающему» [Бадмаев, 1999]. Для реализации этих целей можно использовать следующие формулы благодарности:

- *Спасибо за...* – сама по себе является нейтральной, но в сочетании со словами «большое», «сердечное», «огромное» приобретает оттенок доброжелательности.
- *Благодарю за...* – является стилистически повышенной и вызовет большее эмоциональное воздействие на собеседника. Кроме данной, существует целая группа таких формул: *Я очень вам благодарен(а). Разрешите (позвольте) поблагодарить вас. Примите мою благодарность.*

Достижение первой цели является подготовкой собеседника к окончанию контакта. Для прощания в нашем случае рекомендуются такие формулы: *Всего хорошего! Всего доброго!* Эти фразы несут в себе энергетику добра и еще раз подчеркивают ту атмосферу, которая царит на протяжении сотрудничества. Созданию мотивации к повторному общению будут способствовать такие высказывания, как: *До новой встречи! До скорой встречи!*, т.к. они возвращают родителей к ассоциации «Первая встреча».

При организации родительского собрания актуальной проблемой становится время его проведения. По словам психолога М.И. Еникеева, «оптимальная продолжительность совместной интеллектуальной работы большого количества людей не должна превышать 45–60 минут. После небольшого перерыва можно дополнить время, продолжительностью в 30 минут, но после 90 минут наступает период отрицательной активности (безразличия к принимаемым решениям)» [Еникеев, 2000; с. 115]. Для того чтобы организовать эффективное, результативное сотрудничество, учитель должен прислушаться к мнению психологов. Успешная реализация целей собрания за отведенное время значительно повысит самооценку учителя, а также родителей.

Речевые стратегии, используемые в профессиональной практике учителя, являются довольно сложным образованием как с лингвистической, так и психологической сторон. Речевое поведение учителя традиционно рассматривается как образец для учащихся и их родителей. Создание этого образца – кропотливая ежедневная работа. Качество этой работы зачастую определяет все остальные его качества.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Какие еще ситуации профессионального общения учителя вы бы назвали?
2. Приведите примеры возможных зачинов для ситуации «Объяснение нового материала»?

3. Выберите тему по предмету русский или белорусский язык и разработайте речевую стратегию в соответствии с темой.
4. Разработайте речевую стратегию по предмету «Человек и мир» на тему: «Лекарственные средства». Обратите внимание на использование лексики смерти и болезни. Подумайте, как правильно построить разговор о неприятном, связанном с болезнью. Какие языковые и речевые средства целесообразно использовать?
5. Что означает понятие «якорение»? Какие средства можно использовать для создания якоря?
6. Перечислите системы восприятия? Назовите лексические группы визуального и аудиального восприятия? С какой целью необходимо использовать лексику этих групп?
7. Назовите основные барьеры в общении? Какие из них возникают в первую очередь при взаимодействии с младшими школьниками?
8. Подумайте, что может быть предметом обсуждения с родителями? Какие жанры речи уместны в том или ином случае?
9. Разработайте кооперативную речевую стратегию «Сообщение о неуспеваемости учащегося».
10. Разработайте речевую стратегию «Сообщение о нарушении дисциплины».
11. Какие ситуации общения с коллегами наиболее значимы для учителя начальной школы? Разработайте одну из них.
12. В этой части работы вы встретились с непрокомментированными автором терминами «перлокутивный акт», «аксиологическая модальность», «экспрессивная модальность». Как вы поняли смысл этих сочетаний?

ГЛАВА 3

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ В УЧЕБНОМ ОБЩЕНИИ ШКОЛЬНИКА

3.1. Базовые коммуникативные ситуации социального общения в процессе учебной деятельности по типу «Учитель–ученик»

Особенностью детей младшего школьного возраста является безграничное доверие взрослым. Дети этого возраста полностью признают авторитет взрослого человека, почти безоговорочно принимают его оценки. Даже характеризуя себя как личность, младший школьник лишь повторяет то, что о нем говорит взрослый. Это напрямую касается такого важного личностного образования, закрепляющегося в данном возрасте, как самооценка. Она непосредственно зависит от характера оценок, даваемых взрослым ребенку и его успехам в различных видах деятельности. В первых классах школы дети больше общаются с учителем, проявляя к нему больший интерес, чем к своим сверстникам, так как авторитет учителя яв-

ляется для них очень высоким. Перечислим базовые коммуникативные ситуации, возникающие между **учителем** и **младшим школьником** в процессе социального взаимодействия: «обмен знаниями»; «взаимопомощь»; «разрешение конфликтных ситуаций»; «предупреждение об опасности»; «контроль и проверка знаний»; «экскурсии» и др.

3.1.1. Ситуация «Обмен знаниями». Эта ситуация была описана нами во 2-ой главе при формировании стратегии учителя «Объяснение нового материала». По своей сути развернутый ответ ученика по предмету на определенную тему предполагает ту же самую стратегию. Кроме того, в этой ситуации ученику предлагается роль учителя: выход к доске и положение лицом к аудитории означает, что перед классом стоит учитель. К сожалению, сами учителя забывают об этой ролевой игре, превращая выход к доске в наказание для ребенка. Сложность этой ситуации для школьника состоит не только в том, что у него недостаточно знаний по предмету и он в них не уверен, но и в том, что он не умеет использовать языковой и речевой инструментарий для успешного проигрывания этой сложной для него роли. Целесообразно, на наш взгляд, обучать школьников построению речевой стратегии, способствующей обмену знаниями. В данной коммуникативной ситуации субъектами являются **учитель** и **дети**, т.е. их речь представлена в форме диалога с элементами монолога, текст которого относится к учебному типу красноречия. Эта ситуация реализуется непосредственно на уроке.

Тип урока обуславливает степень речевой активности на нем учащихся. Так, например, на уроке объяснения нового материала большую часть времени говорит учитель, а на уроке повторения – ученики. Необходимо уделять внимание формированию речевых умений младших школьников, позволяющих им правильно организовывать свои высказывания на уроке в ходе делового взаимодействия с учителем.

Первый шаг в этом направлении – **накопление лексики**, необходимой для данной ситуации. Накопление лексики происходит, как правило, ненаправленно, стихийно, по мере вовлечения ребенка в учебную деятельность. Сюда относятся слова: а) названия субъектов учебной деятельности (*ученик, учитель, школьник, ребенок, мальчик, девочка, взрослый, старший, родители, завуч, директор школы, класс (совокупность учеников), учитель группы продленного дня и др.*); б) названия учебных дисциплин (*русский язык, белорусский язык, математика, «Человек и мир», музыка, ИЗО, физкультура, труд, иностранный язык, внеклассное чтение, русское литературное чтение, белорусское литературное чтение, классный час*); в) названия школьных принадлежностей (*доска, мел, тряпка, центральная доска, боковая доска, природный материал, плакат, таблица, иллюстрация, рисунок, цветная бумага, краски, акварельные краски, гуашь, кисточка, клей, ножницы, ручка, карандаш, линейка, альбом для рисования, набор цветной бумаги, пенал и др.*); г) названия предметов, понятий, входящих во фрейм «школа» (*класс, урок, коридор, перемена, школьный звонок,*

страница, лист, упражнение, номер, парта, стул, окно, дверь, стенгазета, информационный лист, уголок внеклассного чтения, экскурсия, урок-путешествие, задание, отметка, решение, ответ, вопрос, условие, текст, абзац, репродукция, оглавление, содержание, порядок, тишина, внимание, название компонентов арифметических действий, слово, предложение, буква, звук, занавески, шторы, подоконник, цветок, комнатное растение, смысл, (противоположный/сходный по смыслу), выключатель, розетка, классный журнал, каникулы, выходной день, продленка (группа продленного дня), форзац, поля, длина, высота, ширина, вес, цвет, продолжительность); д) названия школьной одежды и обуви (пиджак, брюки, рукава, манжеты, воротник, бант, заколка, платье, юбка, джемпер, сменка, чешки, кеды, кроссовки и т.д.); е) названия видов учебной деятельности (проверочная работа, домашнее задание, проверка домашнего задания, работа над ошибками, проект, творческая работа, коллективная работа, работа в группах, самостоятельная работа, чтение (вслух, про себя, по ролям, цепочкой), письмо, контрольная работа, словарный диктант, математический диктант, учеба, труд, списывание, сравнение, желание, отказ, согласие, шепот, разговор, выполнение, пропуск (букв), терпение, поддержка, эксперимент, опора, образец, родительское собрание); ж) названия отрезков времени (конец урока, проверка, начало урока, середина урока, минута, секунда, дни недели, месяц (название месяцев), часы); з) названия школьной мебели (книжный шкаф, парта, спинка стула, сиденье, подставка для ног, стол учителя, доска). Данная лексика активно используется школьниками в процессе учебной деятельности, однако необходимо проводить работу по осознанному употреблению этих слов. Такая работа может включать все виды лингвистических анализов последовательно или одновременно. На наш взгляд, целесообразно в качестве языкового материала на уроках лингвистического цикла использовать именно эту группу слов, как наиболее значимую для младшего школьника. Самыми важными должны стать упражнения на определение **значений слов**, именно эти задания могут способствовать развитию мыслительной деятельности ребенка, с одной стороны, и в то же время вызывать интерес в силу кажущейся доступности, с другой. Лексическая работа традиционно включает **выявление значений слов** на разных уровнях, **подбор синонимов, антонимов, употребление слов в переносном значении**. Традиционные виды работ, применимые к «школьному словарю», сразу же начнут вызывать затруднения. Например, дайте значение слова «парта»? Подберите к нему синоним? Антоним? Употребите в переносном значении? Попробовали? Для того чтобы выполнить эти задания необходим хороший логический инструментарий.

Чтобы дать значение, нужно выявить принадлежность самого объекта «парта» к классу других предметов (найти гипоним). Это – вид *школьной мебели* (гиперонимы здесь: *учительский стол, компьютерный стол, учебный стол, стул и т.д.*) Затем необходимо определить признаки, кото-

рые формируют образ парты в сознании воспринимающего (т.н. релевантные). Это – *наподобие стола, с наклонной рабочей поверхностью*. Наконец, необходимо определить, чем парта отличается от других видов учебной мебели по внешнему виду или по функции (дифференциальные признаки). Это – *рабочее место ученика или двух учеников, предназначенное для выполнения письменных видов работы, может иметь углубление для ручки и карандаша*. Используя данное определение, можно выстроить другие семантические отношения этого слова. Синоним подбирается из слов с такими же релевантными признаками, но (*главное!*) с отличными дифференциальными признаками. Для слова *парта* синонимом могут быть – *рабочее место ученика, ученический стол*. Антонимия всегда базируется на сходстве, необходимо выбрать сходный предмет, который может быть противопоставлен по какому-либо признаку. Антонимом слова *парта* могут быть – *учительский стол* (противопоставление по признаку принадлежности), *письменный стол* (противопоставление по характеру рабочей поверхности), *кухонный стол* (противопоставлены функции), *стул* (противопоставляется положение в пространстве работающего субъекта). Употребление слов в переносном значении требует овладения механизмом метафоризации (сходства) или метонимии (смежности). Слово *парта* в переносном значении довольно часто используют именно учителя, говоря: «Ты там уснул? Что ты разлегся на парте?» Подчеркивают тем самым функциональное сходство с диваном или кроватью. Впрочем, условия возникновения этой метафоры в большинстве случаев создают сами учителя.

Для закрепления лексического значения слов можно использовать следующие **тестовые упражнения**:

1. Что означает слово «*экскурсия*»:

- а) поездка всем классом в другой город, посещение музея, прогулка по парку и т.д., которая дает возможность узнать что-то новое;
- б) заразная болезнь;
- в) поход в кино, театр;
- г) это такой праздник.

2. «*Аппликация*» – это:

- а) рисунок красками;
- б) литературное произведение;
- в) рисунок из наклеенных или нашитых на что-нибудь кусков цветной бумаги, материи;
- г) музыкальное произведение.

3. «*Композитор*» – это:

- а) автор музыкальных произведений;
- б) строитель;
- в) музыкальный инструмент;
- г) любезные, приятные слова.

4. «Репродукция» – это:

- а) подготовка актеров в театре к выступлению, спектаклю;
- б) вид ткани;
- в) напечатанная в книге, на плакате, копия картины;
- г) документальный фильм.

5. «Эксперимент» – это:

- а) предмет, выставленный в музее;
- б) скоростной поезд;
- в) специалист, дающий точные сведения о чем-либо;
- г) проведение опыта, попытка сделать что-либо.

6. «Гигиена» – это:

- а) поддержание чистоты и здоровья;
- б) змея;
- в) существо громадных размеров;
- г) цветок.

Упражнения по подбору синонимов к словам из группы других слов.

Задание: подбери синонимы к слову «дети»:

Школьники, ученики, солдаты, путешественники, горожане, ребята.

Задание: подбери синонимы к слову «задание»:

Оглавление, пример, задача, проект, случай, приключение, упражнение, тест, рисование.

Задание: подбери синонимы к слову «вообразить»:

Представить, рассказать, фантазировать, продолжить, изобразить, обсудить.

Задание: подбери синонимы к слову «легкий»:

Воздушный, вежливый, удивительный, приятный.

Задание: Подбери синонимы к слову «трудный»:

Сложный, мудреный, трудолюбивый, доступный, непонятный.

Задание: подбери синонимы к слову «шепотом»:

Тихо, медленно, вполголоса, неслышно, шагом, вслух.

Упражнения на выявление лексико-семантических групп.

Задание: распредели слова по группам и назови эти группы:

а) *школьник, буфет, чайка, пациент, перемена, спорт, гигиена, живот, прилавок, звонок, урок, путешествовать, посудомойка, горло, отметка, пирожное, таблетки, обедать, учить;*

б) *линейка, краски, месяц, игрушка, пенал, рисовать, год, девочка, артист, день, полгода, альбом, стерка, ручка, акварель, неделя, петь, карандаш, кисточка, час, кувыраться, секунда, гуашь;*

в) *большой, круглый, читать, трава, солнце, лениться, плоский, маленький, запоминать, журнал, квадратный, огромный, гигантский, угловатый, интересоваться, кошка, кровать, кричать, шаровидный, крошечный.*

Задание: найди лишнее слово:

а) *добрый, вкусный, приветливый, злой, преданный, справедливый, смелый;*

б) *школьный, пластмассовый, стеклянный, бумажный, деревянный, металлический;*

в) *думать, вспоминать, воображать, запоминать, размышлять, предполагать, бегать;*

г) *там, здесь, всюду, впереди, сейчас, вдали, где-то, тут, позади;*

д) *мой, наш, твой, его, их, они, ее;*

е) *трое, первый, пятый, седьмой, десятый;*

ж) *Спасибо! Здравствуйте! Пожалуйста! Извините! Невежа! До свидания! Простите!*

Накопление лексики включает и использование идиом, образных оценочных выражений. В учебной деятельности уместно использовать выражения типа: *докопаться до истины, делать из мухи слона, распутать клубок, засучив рукава, до седьмого пота, в поте лица, не покладая рук, ахиллесова пята, соломоново решение, филькина грамота*. Работая с данным языковым материалом, учитель может делать этимологические экскурсии, выявлять истории, которые стоят за каждым из выражений.

Самыми эффективными упражнениями по развитию речевой компетентности являются ролевые игры. Для формирования у школьников коммуникативных умений, обучения их речевым стратегиям, применяемым в данной коммуникативной ситуации, можно предложить следующие **ролевые игры**:

Упражнение «Публичное выступление»

(Желательно проводить видеозапись выступлений и последующий анализ видеозаписи: речи, позы, жестов, манеры поведения каждого участника).

Задание 1. Каждый ученик должен экспромтом в течение 2–3 минут рассказать перед аудиторией о каком-то предмете, событии (о предмете выступления он узнает за несколько секунд до выступления, получив «тему» от учителя). Темы могут быть самые разные, например: «рассказать о гитаре», «о парашюте», «о корове», «о тюльпане» и т.п. Выступление-рассказ может включать следующие пункты: 1) дать определение (видородовая определенность предмета); 2) описать внешний вид предмета (характерные признаки предмета, события, явления); 3) состав и структуру предмета; типичную обстановку, в которой встречается предмет, явление; 4) практикуемые или возможные способы функционирования, использования предмета; 5) происхождение предмета; 6) перспективы, прогноз на будущее. Выступающий вправе пропустить какие-то пункты, добавить свои, изобрести свой оригинальный способ организации содержания и формы выступления.

После окончания выступления учитель может задать вопросы: «Потвоему, **сколько времени** ты говорил?»; «Как слушатели чувствуют, сколько времени выступал данный ученик? (сравнить с объективным замером времени)»; «Удалось ли тебе установить контакт с аудиторией?»;

«Куда ты смотрел во время выступления? Кого видел? Показалось ли слушателям данное выступление интересным, выразительным?»).

Полезно по видеозаписи провести **анализ жестикуляции**: какой вид жестикуляции имел место (ритмизирующая жестикуляция (одной рукой), изобразительная жестикуляция (рисует рукой конфигурацию предметов), выразительная (выражает отношение), скованная поза (куда девать руки, если они мешают?) и т. п.).

Важно проанализировать композицию выступления: использовался **зачин** или нет? Насколько он был удачен? Что было отражено во **введении**? Указана ли **тема** выступления и его **цели**? Каково содержание **основной части**? Какие приемы при ее изложении использовались? Было ли сделано **заключение**? С какой целью это было сделано? Была ли **концовка**? Удалось ли выступающему создать и сохранить интерес у слушателей? Как он это делал? Правильно ли завершено выступление? Анализ выступления можно проводить фронтально, с помощью вопросов учителя, а можно опрашивать слушателей с помощью заранее подготовленного листа-ответа, в котором перечислены критерии успешности выступления. Можно объявить конкурс «Лучший оратор», «Наш Цицерон» и его итоги подвести в конце учебного года. Победителю может быть предоставлено право выступить с речью перед школой или на родительском собрании. К сожалению, практика публичных выступлений учеников исчезает, а ведь именно учащиеся могли бы докладывать о своей успеваемости, успехах в творчестве, в спортивных состязаниях, о своих проблемах и о своем видении процесса обучения.

Задание 2. Участники разбиваются на две группы: «сторонников» и «противников» при решении вопроса «Следует ли разрешить детям посещать в школе только те уроки, которые им нравятся?». Поочередно представители «сторонников» и «противников» разрешения должны выступить, обратиться к участникам, убедительно изложить свою позицию, стараться привлечь слушателей на свою сторону.

После окончания всех выступлений участники говорят, какие выступающие произвели на них наиболее сильное убеждающее воздействие, какие понравились своей манерой поведения и речи, выделить наиболее «удачные» выступления.

Анализ видеозаписи выступлений учителю следует проводить в плане поиска и одобрения сильных сторон в поведении, в манере выступления, в содержании выступления каждого ученика.

Далее в группах по 3–5 человек учащиеся должны составить проект «Памятка выступающему перед аудиторией» (основные правила организации публичного выступления) и затем обсудить проекты, выработать совместную памятку.

Ролевая игра «Давай договоримся, что»

Инструкция. Две пары «актеров». Представьте себя в роли учителя. Предложите тему разговора, неприятную для вас (выговор за опоздание, поручение убрать чужой или вне очереди кабинет и т.п.), а также два варианта беседы:

а) вежливую и тактичную как со стороны учащегося, так и со стороны преподавателя; б) конфликтную ситуацию. Остальные ученики – наблюдатели.

После игры при анализе и оценке беседы учитель просит играющих учесть следующие моменты: умение педагога наладить контакт с учащимися; способность обеих сторон к взаимопониманию, взаимодействию делового и личностного уровней общения, взаимоуважению, взаимотерпению, сопереживанию; интонацию разговора (многое в общении зависит от выбора правильного тона разговора – например, слова «Иди сюда» можно произнести с двадцатью оттенками).

При оценке реакции учащегося важно учесть его вежливость, тактичность, умение правильно объяснить ситуацию, уважение к педагогу, достойное поведение, умение сдержаться, не нагрубить и пр. В ситуациях общения, направленного на выяснение отношений, устранение конфликта, важно легко пользоваться формулами вежливости:

а) просьбы: *пожалуйста, будьте добры, разрешите (+ инфинитив), можно (+инфинитив), я могу (+ инфинитив), прошу вас, у меня к вам просьба, разрешите, пожалуйста, будьте любезны, не возражаете, если я ..., не согласились бы вы ..., у меня к вам большая просьба: вы не могли бы;*

б) благодарности: *спасибо, спасибо вам, спасибо, Алла Петровна, большое спасибо;*

в) переспросы: *что? Я вас не понял, Что вы сказали? Как вы сказали? Я вас не расслышал, Повторите, пожалуйста, как (что) вы сказали; простите? Простите, пожалуйста, я не расслышал;*

г) просьба поговорить: *можно вас? Можно вас спросить? Разрешите спросить, Вы не заняты? Простите, вы не могли бы уделить мне несколько минут?;*

д) извинения: *Извините! Простите меня! Простите мою оплошность! Виноват! Приношу свои извинения! Не сердитесь на меня! Ответные реплики: Ничего! Не стоит! Я принимаю ваши извинения! Да ну что ты! Не за что извиняться! Какие пустяки!*

3.1.2. Ситуация «Взаимопомощь»

Субъекты: ученик–учитель.

Отношения по форме: деловые, неформальные.

Отношения по характеру взаимодействия: ситуация сотрудничества (нейтральная).

Обстоятельства: школа, перемена, внеурочное время.

Мотив:

- получить одобрение со стороны значимого взрослого (учителя);
- общение;
- деловой мотив;
- установление доброжелательных отношений.

Цели:

- организация сотрудничества;
- получить высокую положительную оценку;
- получить помощь со стороны учителя.

Данную коммуникативно-речевую ситуацию можно разделить на два вида:

- а) общение учителя и ученика, выполняющего обязанности дежурного по классу;
- б) эмоциональное общение между ними (как правило, когда младший школьник подходит к учителю с просьбой помочь, с желанием поделиться, например, событиями из своей жизни).

Первый вид взаимодействия в данной коммуникативной ситуации является деловым, а второй – в большей степени, межличностным.

Как и в любой ситуации, в этой инициатору речи нужно привлечь к себе внимание и создать положительную психологическую установку на взаимодействие.

Как и в уже описанной нами выше ситуации «общение на уроке», реализовать эти цели ученик сможет благодаря **«стратегии успешности»**. Для этого используются следующие средства:

- а) обращение по имени-отчеству;
- б) вопросительные конструкции, используемые для ответа на обращение ученика: *Да? Чем могу помочь? Вы ко мне обращаетесь? Вы меня звали? Извините, я сразу не услышал.*
- в) вопросительные конструкции открытого и закрытого типа: *Вам помочь? Можно я раздам ...? Чем вам помочь? Что я могу сделать ...? Следует ли вымыть доску? Что нельзя стирать с доски? Можно предложить вам свою помощь? Может быть, я вам на это сгожусь?*
- г) побудительные конструкции: *Давайте, я уберу; Разрешите, я сделаю; Дайте, пожалуйста, мне; Сегодня моя очередь!*
- д) местоименные конструкции: *Я здесь! Вот он я! Я готов!*

После того, как привлечено внимание собеседника и установлен благоприятный психологический климат общения, говорящий должен осуществить свою основную цель – установить сотрудничество.

В этом ученику поможет **«стратегия ценного помощника»**, в которой он может использовать:

- а) для благодарности за оказанное ему доверие формулы вежливости: *Спасибо! Большое спасибо! Благодарю!*
- б) для выражения согласия на предложенное ему задание этикетные формулы: *Да; Да-да; Конечно; Да, конечно; Хорошо; Да, хорошо; С радостью;*

С удовольствием; Охотно.

в) фразеологизмы, пословицы, поговорки: *Это мне по плечу! Одна нога здесь, другая там! Где наша не пропадала! Дело мастера боится; Сказано – сделано; Я мигом! В два счета! Сделаем на совесть! Глазом моргнуть не успеете!*

Эти языковые средства помогают показать, что человек не тяготится порученным ему делом, а даже наоборот, выполнит его с удовольствием. Таким образом, ученик покажет, что с ним можно иметь дело, на его помощь можно рассчитывать, не стоит беспокоиться о результатах поручения, т.е. школьник – заслуживающий доверия партнер. А сотрудничество и строится на доверительных отношениях.

По законам психолингвистики финал разговора, кроме того, что он призван подвести беседу к логическому завершению, должен еще оставить у каждого из участников позитивное впечатление и осознание необходимости продолжения общения [Сергеечева, 2002]. Следовательно, в этой композиционной части будет реализовываться та же «стратегия успеха» с помощью:

а) вокативных конструкций: *«Готово!», «Дело сделано!»*

б) глаголов **результативного действия с семантикой труда в форме прошедшего времени** (*выполнить, сделать, раздать, вымыть, убрать, полить; потрудиться, поработать*);

в) **наречий**, дающих положительную оценку (*хорошо, здорово, отлично, неплохо, изрядно*);

г) ответов на благодарность: *Пожалуйста; Не стоит; Не за что.*

Тогда в данной коммуникативной ситуации оба партнера остаются удовлетворены взаимодействием. Ученик, выступая в роли помощника, повышает самооценку, так как ощущает свою значимость. Учитель же, видя такое активное сотрудничество с ним школьников, их готовность помочь, душевную расположенность, также доволен отношениями. Такое общение создает мотивацию для его продолжения в будущем.

Теперь перейдем ко второму виду коммуникативно-речевой ситуации «Взаимопомощь». Как мы уже отметили, общение при этом в большинстве случаев межличностное. Учитывая эмоциональность общения в ситуации «Взаимопомощь», очень удачным и действенным средством реализации целей данной композиционной части служит комплимент. Комплимент является немаловажным компонентом речевого этикета. Тактично и вовремя сказанный, он поднимает настроение у адресата, настраивает его на положительное отношение к говорящему:

– *Вас всегда так интересно слушать!*

– *У вас новая прическа! Она вам очень идет.*

– *Как вы красиво пишете! Как только у вас так получается?*

– *Вы сегодня такая нарядная.*

Комплимент всегда приятен. Он повышает самооценку собеседника.

Опасен только неискренний, чрезмерно восторженный комплимент, комплимент ради комплимента.

Во вступлении необходимо заинтересовать собеседника. Для этого можно использовать **«стратегию создания интереса»**. Для этого используются следующие приемы и языковые средства:

а) прием «актуализации» содержания, использования малоизвестной информации (новизна и оригинальность), ее достоверность (*Представляет, оказалось, что .../ ученые открыли .../ в программе новостей сообщили ...*).

б) прием ассоциации. Ассоциативность означает вызов сопереживаний и соразмышлений, который достигается обращением к эмоциональной и рациональной памяти слушающих [Кузнецов, 2003]. Это обуславливает употребление следующей лексики при использовании данного приема:

– глаголов мышления (*вспомнить, вообразить, подумать, представить*). Эти глаголы помогут дать установку на воспоминание;

– глаголов, различных по семантике и связанных с воспоминанием конкретных ситуаций (глаголов воздействия на объект: *делать, пробовать*; глаголов перемещения в пространстве: *ходить, посещать, ездить*; глаголов речи: *читать, писать, рассказывать* и т.д.);

– прилагательных с семантикой, воздействующей на эмоциональную сферу человека (*удачный, интересный, смешной* и т.д.).

– наречий, вызывающих сопереживание (*трудно, тяжело, непонятно, обидно*);

в) прием «прогнозирование» (он был описан выше);

г) вопрос «*А вы когда-нибудь/что-нибудь ...?*».

Так как процесс речевой коммуникации в ситуации «Взаимопомощь» строится преимущественно в форме эмоционального диалога, то необходимо удерживать внимание слушателя на протяжении всего этапа коммуникации. Для этого можно использовать способы, которые мы описали выше: изменение интонации, неожиданные вопросы, возврат к уже сказанному. К этому можно добавить прием «усиления», в котором используются междометия, наречия и существительные эмоциональной, оценочной семантики (*Это ужасно, что ...; О! Это замечательно; Какой кошмар!; Ой, как здорово ..., Такой сюрприз!*). Важную роль здесь играет экспрессивность. Она предполагает эмоциональную напряженность речи, выразительность мимики, жестов, позы говорящего. Страстность, неподдельная радость или грусть, сострадание – все это конкретные формы экспрессивности.

В диалоге необходимо также уметь «активно» слушать. Для обозначения своей активной позиции используются речевые формулы согласия и поддакивания (*Да; Да-да; конечно; да, конечно; верно; вы правы; правильно (с кивком головы); хорошо; да, хорошо!; я понимаю*), поздравления (*Поздравляю вас, Лидия Ивановна! Рад за вас*) и сочувствия (*Жаль; Жалко; (Я) сочувствую вам; очень жалко, что так получилось; мне очень*

жаль; какая неприятность!). Чтобы суммировать сказанное можно применить конструкции с частицами типа «Вот так бывает», «Вот как я провожу ...», «Вот какой у меня ...», «Вот так», «Это случается», «Это хорошо», «Это очень интересно», «Просто я еще не ...», «Все же это ...».

Для того чтобы призвать к итоговому действию используются побудительные конструкции типа: «Так что надо + инфинитив», «Придется + инфинитив», «Значит, следует + инфинитив», «Выходит, совсем не стоит + инфинитив» и т.д. В конце общения уместны для создания дальнейшей мотивации общения:

а) **этикетные формулы благодарности;**

б) **прием «договоренность»**, с помощью которого участники обозначают приглашение к дальнейшему сотрудничеству либо его обещание: «Потом обязательно расскажу», «Обращайтесь в любой момент», «Если возникнут вопросы ...», «Когда ... изменится, то ...», «Я еще много знаю ...» и т.д.

Итак, мы описали стратегию общения школьника с учителем вне урока. В ходе эмоционального диалога ярко проявляется интерес к личности другого человека, а это удовлетворяет его потребность быть значительнее, повышает самооценку. Как пример обучающей ситуации «Взаимодействие» можно привести ролевую игру «SOS».

Игра «SOS»

Инструкция. Урок, школьный класс, учительница Валентина Петровна объяснила новую тему по математике. Все решают задачи. Учительница замечает, что Саша тянет руку.

Заранее проинструктированная девочка играет роль учительницы Валентины Петровны, на роль Саши учитель назначает любого ученика, который без подготовки должен сыграть своего героя, не разобравшегося в новой теме.

В.П.: «Саша?».

Саша: «Валентина Петровна, не могли бы вы подойти ко мне на минутку?».

В.П.: «Что-то с заданием?».

Саша: «Да. Видите ли, я внимательно слушал, но эта задача у меня совсем не получается».

В.П.: «Саша, это, конечно, очень трудная тема, ты это чувствуешь. Ты не слишком уверен в себе. Могу я помочь?».

Саша: «Я был бы вам очень благодарен».

В.П.: «Могу я посмотреть, что ты уже сделал?».

Саша: «Да. Пожалуйста». (подает тетрадь)

В.П.: «Похоже, ты действительно старался и кое-что уже сделал».

Саша: «Я пытался».

В.П.: «Хорошо, посмотри, часть ты уже сделал».

Саша: «Но я не знаю, что делать дальше».

В.П.: «Можно попробовать вместе со мной, или ты хотел бы с кем-то еще?».

Саша: «Можно с Мишей?».

В.П.: «Миша, ты не смог бы подойти сюда, мы нуждаемся в твоей помощи».

Миша: «Да, конечно. С радостью помогу, чем смогу».

По ходу игры, если «Саша» не справляется, на эту роль назначается другой ученик. Затем весь класс обсуждает, правильно ли «ученик» говорил с «учителем», предлагаются другие варианты.

В этой ситуации для побуждения к действию обязательны **формулы вежливости:**

а) просьбы: *пожалуйста, будьте добры, разрешите (+ инфинитив), можно (+инфинитив), я могу (+ инфинитив), прошу вас, у меня к вам просьба, разрешите, пожалуйста, будьте любезны, не возражаете, если я ..., не согласились бы вы ..., у меня к вам большая просьба: вы не могли бы;*

б) благодарности: *спасибо, спасибо вам, спасибо, Алла Петровна, большое спасибо;*

в) переспросы: *что? Я вас не понял, Что вы сказали? Как вы сказали? Я вас не расслышал, Повторите, пожалуйста, как (что) вы сказали; простите? Простите, пожалуйста, я не расслышал;*

г) просьбы поговорить: *можно вас? Можно вас спросить? Разрешите спросить, Вы не заняты? Простите, вы не могли бы уделить мне несколько минут?*

3.1.3. Ситуация «Разрешение конфликта»

Субъекты: ученик–учитель.

Отношения по форме: деловые, неформальные.

Отношения по характеру взаимодействия: ситуация конфликта (проблемная).

Обстоятельства: школа, перемена, внеурочное время.

Мотив:

- повышение самооценки;
- повышение своей значимости в глазах взрослого.

Цели:

- оправдаться, избежать наказания;
- сохранить свое достоинство;
- понять свои поступки и поступки другого человека.

Большинство психологов и педагогов определяют межличностный конфликт как ситуацию столкновения между людьми в процессе их непосредственного общения, вызываемую противоречивыми взглядами, способами поведения, установками людей в условиях стремления их к достижению каких-либо целей.

Есть объективные и субъективные факторы возникновения конфликтов. Когда конфликтная ситуация возникает между учеником и учителем, то ее, как правило, обуславливают объективные факторы. Они определяются конкретной ситуацией и могут стать предметом конфликтов, если не уравниваются другими, благоприятными объективными условиями. Субъективные факторы чаще являются причинами конфликта между школьниками. Они переводят возможный потенциальный конфликт в ре-

альный. К ним относятся: настроение, темперамент, установки детей, сложившиеся в семье, занимаемая ими позиция в той или иной ситуации, субъективное восприятие конфликтности ситуации и т.д. Одна и та же ситуация неодинаково воспринимается разными людьми: как побуждающая и не побуждающая к вступлению в конфликт. Кроме того, к субъективным факторам относится типичная ошибочная **тактика давления**, вызывающая эмоциональный протест у собеседника. Учитель в этом случае выступает в качестве **посредника**. Посредник – это не судья или арбитр. Деятельность посредника в конфликтной ситуации заключается в том, чтобы сблизить участников, развить и укрепить конструктивные элементы в их общении, облегчить улаживание конфликта.

Если школьник заранее предполагает, что может возникнуть конфликт, то ему необходимо « позаботиться » о создании благоприятной психологической атмосферы между ним и учителем. Для этого можно доброжелательно поприветствовать собеседника (*Здравствуйте, Лидия Ивановна! Добрый день! Доброе утро! С добрым утром!*) и сделать в его адрес комплимент (*Какая вы сегодня ...; Вы, как всегда ...; У вас новое ...! Какое красивое ..., Вы ведь мудрая..., Вы все знаете...*).

В случае, когда ребенок хочет привлечь учителя в качестве посредника для разрешения конфликта с другим учеником, он оформляет свою просьбу с помощью:

а) вопросительных конструкций с формулами вежливости:

– *Не могли бы вы помочь/рассудить/сказать ему ...*

б) побудительные конструкции с формулами вежливости:

– *Скажите, пожалуйста ...*

– *Будьте добры, рассудите нас.*

– *Помогите, пожалуйста ...*

– *Будьте любезны, объясните ему ...*

Очень часты конфликтные ситуации, в которых лучше отказаться от растянутого вступления, так как участники знакомы с предметом речи и имеют необходимый предварительный запас знаний. Это повысит информативность речи и позволит выиграть время для обсуждения проблемы.

Речевые стратегии, используемые на данном этапе организации сотрудничества и конструктивного способа разрешения проблемы взаимодействия, предполагают организацию сотрудничества с демократическим стилем поведения и диалогическим общением. Наоборот, монолог с его авторитарным или либеральным стилем, нежелание понять мир другого человека и адекватно оценить себя исключают предупреждение и продуктивное разрешение конфликтов.

Рассмотрим несколько стратегий, применение которых дает возможность управлять конфликтом в данной ситуации.

Стратегия «**Предотвращение**» предполагает проанализировать конфликтную ситуацию и устранить реальный предмет конфликта. При возник-

новении напряжения нужно проявлять: 1) доброжелательность, расположенность, уважительное отношение; 2) выдержку и самоконтроль, спокойный тон (*Я знаю, что вы сердитесь/раздражены/недовольны. Я тоже неприятно себя чувствую/ мне и самому это не нравится. Но давайте поговорим спокойно. Мы ведь можем это сделать?*); 3) лаконичность и немногословность; 4) чуть затягивать ритм, темп беседы, если собеседник излишне взволнован или слишком быстро говорит; 5) попытаться мысленно встать на место другого человека, понять, какие события привели его в такое состояние; 6) попытаться почувствовать: «А каково было бы мне в этом состоянии?»;

Необходимо строить фразы так, чтобы они вызывали нейтральную или позитивную реакцию со стороны собеседника. Избегать личностных оценок, типа «*Вы никогда ...*», «*Вы всегда только ругаете ...*». Для этого можно выразить свои чувства в словах: «*Когда вы делаете ... в ситуации ..., то я чувствую (растерянность, обиду, разочарование, грусть)*». Большинство психологов отмечает, что после этой фразы появляется спокойствие и трезвая оценка ситуации. Используя эту стратегию, ученик вполне может избежать конфликта.

Стратегия «**Уклонение**» рекомендуется в случаях, когда ученик чувствует себя неправым и предчувствует правоту учителя. Очень близка к ней и стратегия «**Приспособление**», которая связана с ориентацией на интересы оппонента. Это происходит в ситуации, когда необходимо жертвовать некоторыми своими интересами ради поддержания хороших отношений, а результат конфликта имеет низкую значимость для одной из сторон. Здесь может быть следующее поведение:

- 1) дать выговориться, но избегать крика и не перебивать;
- 2) внимательно выслушать;
- 3) сделать паузу, если собеседник излишне активен;
- 4) показать, что вы понимаете состояние собеседника (кивнуть, немного наклониться в сторону собеседника и т.д.);

Также применяется формулы согласия (*да; да, хорошо /обязательно /конечно; хорошо*).

Стратегия «**Сотрудничество**» используется при активном участии в разрешении конфликта и отстаивании своих интересов. Если оба (ученик и учитель) понимают, в чем состоит причина конфликта, они имеют возможность вместе искать новые альтернативы или выработать приемлемые компромиссы. Стратегия сотрудничества среди прочих самая трудная, однако она позволяет выработать наиболее удовлетворяющее обе стороны решение в сложных и конфликтных ситуациях.

Для ее реализации в первую очередь следует сформулировать и описать историю появления проблемы, решение которой является целью взаимодействия и обозначить позиции сторон. Начать высказывание можно с помощью вводной конструкции типа: «*Дело в том, что ...*»; «*Видите ли ...*»; «*Понимаете ...*», «*Проблема в том, что ...*».

Для изложения фактов используются **глаголы результативного действия** (*забыть, не сделать, забрать, ударить, отнять*), **глаголы воздействия на объект** (*драться, приставать, толкать, разбрасывать*), **глаголы речи** (*врать, обманывать, обзываться, оскорблять, говорить, дразнить*).

При этом следует избегать эмоциональных оценок. Чтобы сказать о своем самочувствии, состоянии, которое вызвала у вас данная ситуация, употребляются слова категории состояния, краткие прилагательные и причастия с отрицательной семантикой (*Мне очень стыдно, неприятно; Мне неловко, обидно; Я огорчен; Я разозлен/рассержен/обижен/расстроен*).

Там, где есть своя вина, надо ее честно признать: (*Да, я виноват; В этом есть и моя вина; Я не прав, что ...; Признаю...; Конечно, я не ...; Вынужден признать свою неправоту*).

Стратегия сотрудничества также подразумевает необходимость признать правоту собеседника в тех пунктах, где он несомненно прав: (*Вы правы; Вы абсолютно правы; Согласен здесь с вами; Вы верно говорите, что ...; Вы в этом/в том, что ..*).

В такой ситуации надо подчеркнуть общность интересов, целей, задач с собеседником: (*Я и хотел...; Я тоже так думаю; И мне бы хотелось; Я собирался ...*).

Для конструктивного выбора пути решения проблемы ученику следует попросить у учителя совета, как бы он поступил на его месте в этой ситуации: (*Что вы посоветуете? Как вы считаете? Думаете, будет лучше? Как же мне поступить? Считаете, стоит ...? Как лучше сделать?*).

В заключение этой коммуникативной ситуации подразумевается подведение итогов, то есть необходимо озвучить результат взаимодействия, к которому пришли стороны. Для этого используются следующие средства:

а) **наречия с положительной оценкой** (*Хорошо; Вот и отлично; Замечательно; Прекрасно*);

б) **глаголы результативного действия** (*Разобрались; Договорились; Справились; Выяснили; Я сделаю/ извинюсь/ попрошу прощения*);

в) **глаголы со значением усилия воли** в форме будущего времени (*постараюсь (не делать), буду стараться, приложу все силы, попытаюсь, попробую*);

г) **безличные конструкции** (*Решено, так и должно быть*).

В конце важно поблагодарить участников за сотрудничество и создать мотивацию к повторному общению. Это можно сделать с помощью этикетных формул благодарности (*Спасибо за ... понимание, что выслушали, что вошли в мое положение, что помогли*).

Таким образом, мы рассмотрели речевые стратегии школьника в группе ситуаций «Общение с учителем». В ситуациях этого типа следует обращать внимание, во-первых, на композиционную целостность сказан-

ного; во-вторых, – на создание кооперативных стратегий, какие бы события ни находились в центре ситуации; в-третьих, – на повсеместное использование формул вежливости обеими сторонами. Учителю важно помнить, что его мнение очень дорого для ребенка и поэтому оно должно быть взвешенным, аргументированным, конструктивным. В ситуациях межличностного общения в школе речевое поведение учителя копируется очень быстро и точно.

3.2. Коммуникативные стратегии в школьном общении между сверстниками по типу « Ученик–ученик»

Уже к 3–4 классу личность учителя становится для детей менее интересной, менее значимой и авторитетной, растет их интерес к общению со сверстниками, который все время возрастает к среднему и старшему школьному возрасту. Наряду с внешними изменениями характера общения происходит его внутренняя содержательная перестройка, которая выражается в том, что меняются темы и мотивы общения. Если в первых классах школы выбор партнера по общению определялся для ребенка в основном оценками учителя, успехами в учении, то к 3–4 классам появляются признаки иной мотивации межличностных выборов, связанных с независимой оценкой со стороны школьника личностных достоинств и форм поведения партнера по общению.

Группа сверстников в школе – это первая свободно избранная группа для ребенка, в отличие от семьи и группы учителей. Ее особая ценность для ребенка в том, что он обретает независимость от контроля взрослых, порой даже возможность противодействия ему. И.С. Кон называет три психологических функции группы сверстников: они представляют собой специфический канал информации, что особенно важно в области проблем пола; они воплощают в себе особый вид деятельности и межличностных отношений (в групповой игре, например, развиваются такие навыки социального взаимодействия, когда статус в нем надо еще заслужить, что способствует развитию соревновательной активности), наконец, они предполагают особый вид эмоциональных контактов – любовь и уважение равных, что обеспечивает ощущение благополучия [Кон, 1979].

Активное общение в группе сверстников способствует включению коммуникации в процесс социального познания. Сверстники обучают друг друга презентировать себя публике, распознавать адекватное и неадекватное, с их точки зрения, поведение, наконец, вообще развивать и строить свои отношения с другими группами (см. подробнее [Андреева, 1997]).

Рассмотрим основные коммуникативные ситуации общения **сверстников.**

3.2.1. Ситуация «Учимся вместе»

Субъекты: ученик–ученик (сверстник).

Отношения по форме: деловые.

Отношения по характеру взаимодействия: ситуация сотрудничества (нейтральная), соперничества (нейтральная).

Обстоятельства: совместная игра, учеба, труд.

Мотив:

- мотив достижения;
- признание;
- общение;
- соревнование со сверстниками;
- социальный престиж.

Цели:

- достижение успеха;
- публичное одобрение в присутствии товарищей своих поступков и достижений;
- удовлетворить потребность в хорошем отношении к себе со стороны окружающих, в желании быть понятым и принятым ими.

Работать в группе совместно с другими людьми для достижения единой цели – важное умение, которому необходимо обучать детей.

Учитывая названные цели, ученик в данной ситуации должен воспользоваться все той же «стратегией успешности». Прежде всего необходимо правильно обратиться к своему ровеснику. В детской среде важно культивировать обращение по имени, которое подчеркивает индивидуальность, выделяет ребенка среди всех остальных. Важно помнить, что самым главным словом для любого человека является его имя. Дети часто в обращении используют пренебрежительно-грубый вариант имени с суффиксом –к-, типа: *Машка, Ирка, Сашка* и т.п. Такая форма является просторечной и неприемлемой в деловом общении, сохраняется она со времен крепостничества, когда использовалась для обращения к слугам. Наиболее соответствующей ситуации является форма нейтральная: *Маша, Ира, Саша* и т.п. Можно рекомендовать использование полных именных форм: *Мария, Ирина, Александр*. Такие формы уместно использовать учителю, потому что они выражают отношение к ребенку как ко взрослому человеку, требуют определенной ответственности. Дети могут обращаться друг к другу и по прозвищу, которое является в их социальной группе вторым именем, часто мотивированным. Учителю необходимо обращать внимание на избираемую для прозвища мотивацию и пресекать его употребление в учебной ситуации, если это второе имя унижает ребенка. Среди сверстников принято обращение друг к другу на *ты*. Использование обращения *вы*, подчеркивающего социальную дистанцию, тоже можно использовать для создания **приема иронии**, предлагая некую языковую игру.

Побуждение к совместному действию нужно строить тоже вежливо, но без этикетных излишеств. Глаголы в этих выражениях могут употребляться в форме 1-го лица множественного числа (так называемого «субъекта совместного действия»), с помощью которого готовится почва для будущего сотрудничества), а также в форме 2-го лица множественного числа. Чтобы смягчить императивность последней, можно включить в конструкцию формулы вежливости (*Прошу тебя, Пожалуйста, Будь добр*). В этих побудительных конструкциях должны использоваться **глаголы мыслительной деятельности** (*вспоминать, воображать, подумать, представить, задуматься, представлять, представлять себе, вообразить*).

Реализовать поставленные цели ученик может с помощью уже известной нам **кооперативной стратегии**. Она может реализовываться в различных жанрах речевого общения: беседа, разговор, спор. В данной ситуации ученик может использовать такой же тип беседы, как и в ситуации «Обмен знаниями».

Кроме вопросительных, тут можно использовать также **императивные конструкции**, выражающие прямое побуждение. Важную роль в них играют существительные, относящиеся к лексико-семантической группе «Мыслительная деятельность»: *Поделись мнением; Раскрой свою мысль; Дайте мне пищу для размышления; Сделай (выскажи) предположение; Построй гипотезу; Развей мои сомнения; Подскажи решение*. Произносить такого вида конструкции необходимо с интонацией приглашения к деятельности. Недопустим здесь менторский тон. С этой целью в высказывания также можно включить **формулы вежливости** (*пожалуйста, будь добр*). Как мы уже говорили, умение корректно управлять деятельностью других повышает самооценку ребенка как руководителя взаимодействия.

В жанре беседы всегда доминирует стратегия **солидарности** во мнениях и согласие. Этого можно добиться различными языковыми средствами:

– применить **созидательную лексику** (глаголы: *согласиться, присоединиться, примкнуть, влиться, включиться, подстроиться*; существительные: *помощь, солидарность, единодушие, общность*; наречия: *вместе, согласнo, единогласно*; местоимения: *мы, все, всякий, каждый из нас*; идиомы: *все как один, в один голос*);

– использовать **интонацию и семантику некоторых видов вопросительных конструкций** (вопросительно-утвердительных: *Как тут не согласишься? Кто к этому не присоединится*; вопросительно-отрицательных: *Что может быть убедительнее? Что тут можно еще добавить?*; неместоименно-вопросительных: *Все уловили ход рассуждений, не так ли? Это мнение будет верным, согласны? Мы присоединимся к его мнению, ведь так?*).

Подходит для использования в данной ситуации и информативный разговор, о котором речь шла выше. Для организации такого типа разговора ученик использует различные виды вопросительных конструкций:

а) открытые (местоименно-вопросительные) вопросы, начинающиеся со слов «почему», «как», «каким образом», «зачем», «для чего», «когда», «при каких условиях», «несмотря на ...», «где», «куда», «сколько», «с какой целью», «по какой причине». В таких конструкциях будут употребляться глаголы мышления и чувственного восприятия, о которых говорилось выше;

б) в открытые и закрытые вопросы-уточнения используются наречия, которые выделяют предмет вопроса из всей остальной информации (*конкретно, именно, четко, точно*):

- *Что конкретно вы подразумеваете под ...?*
- *Какие именно виды... вы выделили?*
- *Как более четко вы можете обрисовать ...?*
- *Что точнее вы скажете о ...?*
- *Кажется, ты имеешь в виду ...?*
- *Очевидно, ты хочешь сказать, что он ...?*

Подробно мы рассмотрели их ранее, когда описывали кооперативную стратегию младшего школьника в ситуации «Обмен знаниями».

В процессе изложения своей точки зрения, а также при выражении несогласия с говорящим рекомендуется употреблять так называемые глаголы мнения (*считать, полагать, думать, допускать, сознавать*). В ходе спора нужно побуждать оппонента к высказыванию своего мнения. Это можно делать с помощью вопросительных конструкций (их можно найти в описании речевой ситуации беседы), а также с помощью побудительных предложений.

Конструктивным началом в этом жанре речевого общения является подчеркивание собеседниками общности взглядов, общности позиций. Для закрепления этой позиции необходимо употреблять **лексику солидарности** (см. описание беседы), **глаголы результативного действия** (*достигать, добиваться, удаваться*), местоимения *мы, наш*. Все эти речевые средства нужно включать в **вопросительные конструкции с утвердительной интонацией**:

- *Наконец-то мы пришли к общему мнению, не так ли?*
- *Мы достигли единодушия в некоторых позициях, верно?*
- *В нашем споре родилась истина, согласны?*
- *Нам удалось прийти к единогласию, правда?*

Для склонения спора в свою сторону учеником могут быть использованы специальные психологические средства. Стратегии, описанные нами ранее: «**впечатления истинности**», «**видимой поддержки**», «**деконцентрации аргументов оппонента**», суть которого связана с принципом «неразрушающего дробления». По поводу этого принципа Валентина Сергеева отмечает: «Если нам надо получить от кого-то согласие, а уверенности в его «да» нет, то самое лучшее – раздробить требуемое итоговое «да» на множество маленьких «да», уверенно получая каждое из них в заведомо нетрудных и беспроблемных для нас ситуациях...» [23; с. 118]. Хо-

рошо бы научить школьников древнейшей формуле Сократа, равной «трем да». Она означает, что, когда партнеру задается три–четыре вопроса, на которые он обязательно должен ответить «да», тогда, вероятнее всего, и на основной вопрос он также ответит положительно.

Мы описали языковые и психолого-педагогические средства, которыми должен «вооружиться» ученик, чтобы успешно реализовать кооперативную стратегию общения в учебной группе.

Как и в предыдущих коммуникативно-речевых ситуациях, на последнем этапе взаимодействия ученики должны сохранить приятные впечатления от совместной работы. Для этого используется высказывание, содержащее положительную оценку работе. Оно включает в себя:

а) глаголы с семантикой труда в форме совершенного вида (*поработать, потрудиться*);

б) наречия, дающие положительную оценку (*хорошо, здорово, отлично, прекрасно, неплохо, изрядно, качественно, благотворно*);

в) идиомы (*засучив рукава, до седьмого пота, без усталости, в поте лица, не покладая рук*).

В этом высказывании важно употребить сочетание «мы с тобой», как знак совместного действия, сотрудничества. Положительная оценка может выражаться вокативной конструкцией «Молодцы!» либо синтаксически нечленимыми конструкциями, в которых используются те же наречия, что и в первом высказывании: «Замечательно!», «Отлично!», «Прекрасно!» и т.д.

Такая концовка позволит повысить самооценку собеседников, а также создаст мотивацию для дальнейшей совместной работы по причине ее успешности.

Итак, мы описали построение речевой стратегии школьника в коммуникативной ситуации «Учимся вместе».

3.2.2. Ситуация «Давай будем друзьями»

Субъекты: ученик–ученик (сверстник).

Отношения по форме: личные.

Отношения по характеру взаимодействия: ситуация сотрудничества (нейтральная).

Обстоятельства: перемена, вне школы.

Мотив:

- вызов интереса к своей личности, к совместной деятельности;
- признание своей значимости;
- общение;
- межличностные предпочтения;
- установление доброжелательных отношений на длительный период;
- повышение самооценки.

Цели:

- достижение взаимопонимания;
- установление дружеских взаимоотношений;
- удовлетворить потребность в хорошем отношении к себе со стороны окружающих, в желании быть понятым и принятым ими.

В данной коммуникативно-речевой ситуации очень важную роль играет самопрезентационная функция речи, поэтому цели данного типа взаимодействия следующие:

- создание своего положительного образа;
- достижение взаимопонимания;
- установление дружеских взаимоотношений.

В этой коммуникативной ситуации используется такая форма речи, как **диалог**. Готовясь к какому-либо влиянию со стороны другого (а оно, как правило, не является желанным при первой встрече), человек воздвигает – неосознанно и неотчетливо – ряд психологических барьеров между собеседником и собой: повышенную осторожность, контроль за высказываниями. Таким образом, две проблемы коммуникации на начальном этапе – снятие психологических барьеров и снижение напряжения – решаются путем подготовки последующего взаимодействия. Для реализации этих целей используются различные **формулы приветствия**. В русском языке основное приветствие – *здравствуйте*. Оно восходит к старославянскому глаголу «здравствовать», что означает «быть здоровым», т.е. здоровым. Чтобы создать положительную установку на общение, наиболее оптимальными здесь будут такие формулы: *Добрый день! Доброе утро! Добрый вечер!* Эти выражения содержат эпитет «добрый» и таким образом указывают собеседнику на доброжелательное, доверительное отношение к нему. В этой ситуации возможно также использование таких формул приветствия, которые применяются в общении с близкими и знакомыми: *Привет! Салют!* и заимствованные – *Хэлло! Хай!*

Собственно самопрезентация, знакомство, должна начаться с демонстрации готовности, желания вступить в контакт. Для этого можно использовать следующие речевые формулы: *Давай, познакомимся! Будем знакомы!* Такие формулы несут характер категоричности и при этом не дают возможности выбрать, высказать свое мнение собеседнику. Более оптимальным будет использование стилистически повышенных выражений: *Разреши (позволь) с тобой познакомиться. Я бы хотел с тобой познакомиться.* Эти учтивые формулы помогут учесть желания собеседника и одновременно привнести демократичность в отношения.

После таких вводных фраз следует представление. Выбирается та форма представления, которая ожидается при дальнейшем общении (здесь: по имени, так как знакомство неофициальное). Причем, если называется полное имя (*Татьяна*), это звучит официально и не способствует установлению дружеских отношений, а звучащее из уст младшего школьника это

может показаться даже слегка высокомерным. Поэтому называется короткое имя (*Таня, Дима*), этим показывается собеседнику «я свой, меня не нужно остерегаться». Способствуют установлению доверительных отношений уменьшительно-ласкательные суффиксы в имени (*Танюша, Владик, Стасик*), такие формы имени выражают доверие и открытость, но хороши среди очень маленьких детей (детсадовского возраста). Чтобы взять инициативу в свои руки и укрепить свою уверенность можно сообщить сведения о своем имени, **апеллируя к авторитетам**: *Меня зовут так же, как и Суворова – Александр*; к **фоновым знаниям**: *Я Гена, но не крокодил*; к **общему кругу знакомых**: *У меня имя, как у вашего директора школы* и т.п.

После собственной презентации ребенок должен побудить собеседника к ответным действиям. С этой целью необходимо использовать такие формулы побуждения, которые, с одной стороны, помогут достичь цели, а с другой – не понизят социальный статус партнера (т.е. покажут ему, что общение будет проходить на равных). Этим требованиям соответствуют следующие вопросительные конструкции:

- *Как твое имя?*
- *Как тебя зовут?*
- *Как твоя фамилия?*

Следующая реплика диалога-знакомства призвана выразить субъективную реакцию младшего школьника по поводу знакомства. Это знак доброжелательства, психологического «поглаживания», которого требует этикет. С этой целью используются следующие фразы: *Очень приятно с тобой познакомиться! Очень приятно! Очень рад! Рад с тобой познакомиться! Красивое имя! Отличное имя!* В них заложена большая положительная энергетика, которая оставляет приятные впечатления от знакомства.

Важным принципом работы инициатора контакта на первом этапе общения должен быть выбор **нейтральной темы** для беседы. Психологи установили, что наиболее подходящий предмет для обсуждения с незнакомым человеком – это окружающая обстановка, происходящее, личное мнение собеседника по поводу этого, его субъективное отношение. При этом разговор должен вестись с такими оценками проблем и вопросов, с которыми нельзя не согласиться. Как правило, это наиболее общие для определенной группы суждения, мысли и мнения.

Организовать диалог можно с помощью следующих конструкций:

- а) **местоименно-вопросительных**. Они требуют развернутого ответа на вопрос (*Как ты считаешь? Как тебе это? Почему ты так думаешь? Какое твое мнение?*);
- б) **неместоименно-вопросительных**. Ответ на вопрос содержится в самом высказывании. Оно требует односложного ответа (*Здорово здесь, да? Очень интересный..., правда?*);
- в) **вопросительно-утвердительных** (*Разве это можно пропустить? Кто же тут устоит? Как тут не заинтересоваться?*);

г) **побудительных, в которых выражается прямое побуждение** (*Поделись мнением/соображениями/мыслями! Покажи, пожалуйста! Дай, пожалуйста, посмотреть!*).

С помощью этих конструкций напряженность начальных отношений сменяется расслабленностью. Сверхконтроль, присущий начальной фазе отношений, сменяется наблюдением за развитием отношений. Тревожность и напряженность уменьшаются.

Затем начинается поиск «точек соприкосновения», исходных элементов для установления контакта с партнером. В основе данного этапа лежит поиск совпадений: совпадающие темы, мнения, оценки, переживания. Совпадения выступают как платформа для сближения: *Ты где живешь? В какой школе ты учишься? А тебе нравится...?*

Особенно значим интерес типа «хобби», так как он «свободен и независим от личностных особенностей, понимается и принимается сторонами как обмен информацией» [Кузнецов, 2003; с.180], например, о спорте, компьютерных играх, художественных фильмах и т.п. Он привлекает внимание обменом мнениями, оценками и суждениями. Для этого используются такие вопросительные конструкции: *Чем ты любишь заниматься в свободное время? У тебя есть какое-нибудь любимое занятие/хобби/увлечение? Чем ты увлекаешься?* А также прием «Детализация», который заключается в высказывании повышенного интереса к подробностям в изложении собеседника, а также просьбах интерпретировать сказанное: *Что ты думаешь по поводу...? Тебе нравится, когда/как...? А как ты делаешь/думаешь...? У тебя получается...? А ты знаешь...?* На этом этапе соблюдается также принцип «ответного сообщения о себе». Он заключается в том, что само по себе общение, принявшее форму диалога, создает своеобразный ритм обмена мнениями. В связи с этим всякое ответное сообщение расценивается партнером как принятие его слов и способствует нормальному развитию беседы (*А/и я...; а вот я...; я тоже...; и у меня так же...; я привык...; обычно я...; я люблю ...; мне нравится ...*).

Таким образом, строится первичная основа для объединения, так называемая «первичная общность». Установление взаимопонимания всегда вызывает желание продолжать общение и сближение. Необходимо также стремиться к тому, чтобы у собеседника появилась уверенность в том, что все сообщаемое им учитывается (*Я вижу, ты общительный; Ты понимаешь меня; Ты хорошо ориентируешься; Я рад, что ты разделяешь мое мнение/ думаешь так же*).

Для построения доверительных отношений можно применять **наречия** с семантикой открытости, правдивости (*откровенно/ искренне говоря, прямо/честно скажу*), идиомы с тем же значением (*положа руку на сердце, честно говоря, по правде сказать* и др.). С их помощью у собеседника формируется психологическое состояние комфортности.

Заключительная часть первого общения требует подведения итогов и его оценки. Для реализации этих целей можно использовать такие фразы: *Мы с тобой хорошо (неплохо, славно, отлично, классно, замечательно) пообщались (поговорили, поболтали)*. Использование в высказывании субъекта совместного действия «мы с тобой» демонстрирует сотрудничество собеседников. Слова «славно», «неплохо» и т.д. позволяют дать положительную оценку общению.

Концовка по своей эмоциональной наполненности должна соответствовать началу коммуникативной ситуации, так как, согласно психологическому закону «края», «конец взаимодействия сохраняет в памяти общее впечатление и дух речевого общения в целом, а также поведение партнера; мобилизует на будущие дела; влияет на отношения» [Бадмаев, 1999; с. 173]. Для подготовки собеседника к окончанию контакта в нашем случае рекомендуются такие формулы: *Всего хорошего! Всего доброго!* (эти фразы несут в себе энергетику добра и еще раз подчеркивают ту атмосферу, которая царила на протяжении взаимодействия). Возможно использование таких формул прощания, которые употребляются среди знакомых (*Пока! Салют! Всего! Счастливо!*), а также просторечных (*Будь здоров! Покеда!*) и заимствованных (*Чао! Бай!*) прощаний. И обязательно следует снова сказать «*(Очень) рад был познакомиться! Приятно было познакомиться!*». Созданию мотивации к повторному общению будут способствовать такие высказывания, как: *До новой/скорой встречи! До скорого! Увидимся!*

Таким образом, в данной части работы нами была описана коммуникативно-речевая ситуация «Давай будем друзьями», в рамках которой мы предложили школьнику речевые стратегии, способствующие построению успешного взаимодействия при знакомстве со сверстниками.

3.2.3. Ситуация «Ты мне не друг»

Субъекты: ученик–ученик (сверстник).

Отношения по форме: личные.

Отношения по характеру взаимодействия: ситуация конфликта (проблемная).

Обстоятельства: перемена, вне школы.

Мотив:

- признание;
- социальный престиж;
- соревнование со сверстниками;
- повышение самооценки.

Цели:

- удовлетворить потребность в хорошем отношении к себе со стороны окружающих, в желании быть понятым и принятым ими;
- защитить свое достоинство.

О том, что такое острая ситуация и какие факторы ее вызывают, мы уже говорили при описании конфликтной ситуации «Разрешение конфликта».

В ситуации «Ты мне друг» зачин базируется на использовании «стратегии успеха». Для ее реализации прежде всего необходимо создать у оппонента впечатление о наличии у него привлекательных качеств. Для этого используется дружелюбное обращение (по имени), если же дети незнакомы, то можно употребить слова «мальчик», «девочка». Нельзя принимать партнера, негативно оценивать его личность (оскорблять), проявлять несдержанность, нарушать персональное пространство, посягать на реальные или воображаемые права человека. Все это усугубляет конфликт.

В этой коммуникативно-речевой ситуации главной целью является конструктивное разрешение конфликта. Здесь используются те же стратегии, что и в ситуации «Разрешение конфликта».

Стратегия «Предотвращение» (была описана нами ранее) не будет успешна, если высказывать партнеру подозрение в его негативных побуждениях (*Ты специально/нарочно это сделал!*).

Стратегия «Уклонение» означает, как мы уже говорили, признание своей вины. В данном случае достаточно попросить прощения с помощью **этикетных формул извинения** (*Мне очень жаль; прости; пожалуйста извини; прошу прощения; прости, я не хотел; извини, я нечаянно/ненарочно*) признать свою оплошность, используя **прилагательные с отрицательной семантикой** (*Какой я неловкий/невнимательный/рассеянный/глупый!*). Не позволит применить эту стратегию сознательное или несознательное проявление личной антипатии, неискренность.

Стратегия «Сотрудничество» (подробно о ней уже было сказано) предполагает рациональное убеждение (использование фактов и логики для подтверждения своей позиции и убеждения оппонента) и коалиционную тактику (просьбы о поддержке, предложения о союзе).

Чтобы аргументировать свою позицию, надо обратиться к фактам. При этом избежать эмоциональных оценок помогут спокойный тон и **глаголы мыслительной деятельности** (*подумать, предполагать*), **глаголы со значением уверенности** (*верить, знать, быть уверенным*), **глаголы взаимодействия с объектом** (*помогать, давать, мешать, забирать*), **глаголы интеллектуальной деятельности** (*понимать, разбираться, обсуждать*), **глаголы мнения** (*считать, полагать, допускать, сознавать*). Важно подчеркнуть общность интересов, целей, задач с собеседником. Это делается с помощью следующих языковых средств: *мы вдвоем; и ты и я; тебе так же, как и мне; нам обоим; оба мы*.

Очень удачен ход, подчеркивающий лучшие качества партнера, которые помогут справиться с решением проблемы. Это можно сделать, употребив сравнительные обороты (*ты, как умный/разумный/хороший/честный / порядочный человек; ты, как настоящий джентльмен/мужчина/истинная леди*). Неплохо отметить значимость партнера, его место, роль в группе, сильные качества, хорошее отношение к нему со стороны других (*Все тебя уважают/ценят за .../считают...; учитель всегда*

ставит тебя в пример) и после этого указать на несоответствие «имиджу» в данный момент (*А ты сейчас ведешь себя ...*). Призвать противника к союзничеству можно при помощи побудительных конструкций (*Давай вместе ...; давай лучше...*), высказываний в ирреальной модальности (*было бы лучше, если бы мы ...; было бы разумно/логично...*). Они побуждают к действию в мягкой форме, создают иллюзию того, что к этому решению пришел не один из оппонентов, а они оба. Таким образом, не страдает самооценка партнера. Следует избегать перебивания собеседника, мелочных придираков, угроз, преуменьшения его вклада в общее дело и преувеличение своего, устойчивого нежелания признать свои ошибки или правоту собеседника, постоянного навязывания своей точки зрения, давления, систематического отказа и отрицания слов партнера, нетерпимости.

На этапе разрешения конфликтной ситуации подводится итог взаимодействия:

– *(Я) (очень) рад, что мы поняли друг друга/мне удалось убедить тебя/мы решили эту проблему/мы все выяснили.*

– *(Признаю) я был неправ, (извини).*

А для завершения взаимодействия снова используется **«стратегия успешности»:**

– *Давай пожмем друг другу руки.*

– *Давай помиримся.*

– *Мир?*

– *Худой мир лучше доброй ссоры.*

– *Друзья?*

– *Снова дружба?*

– *Забудем об этом.*

– *Забыли.*

Таким образом, оппоненту дается понять, что конфликт исчерпан и забыт.

Соблюдая все эти рекомендации, каждая из сторон столкновения сохранит свое лицо и чувство собственного достоинства не пострадает.

Итак, учитывая особенности психологии школьников, мы подобрали ряд наиболее значимых коммуникативно-речевых ситуаций социального общения, в условиях которых им чаще всего приходится взаимодействовать с окружающими. Это деловое общение с учителем в различных обстоятельствах (ситуации «Обмен знаниями», «Взаимопомощь», «Разрешение конфликта»), деловые и личностные контакты со сверстниками (ситуации «Учимся вместе», «Давай будем друзьями», «Ты мне не друг»).

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Предложите свои варианты речевых ситуаций, значимых для школьника?
2. Перечислите основные мотивы, которые реализует школьник, вступая в общение?
3. Какие цели стремится реализовать учитель, общаясь с учеником?
4. Какие цели стремится реализовать учащийся, вступая в общение с учителем?
5. Перечислите основные виды кооперативных стратегий, используемых в учебном общении?
6. Какие психологические приемы нужно использовать, чтобы воздействовать на собеседника?
7. Назовите основные языковые средства, которые можно использовать для побуждения к действию собеседника?
8. В чем специфика коммуникативно-речевой ситуации по выяснению отношений? Что может явиться причиной конфликта в школьном общении?
9. В каких конфликтных ситуациях вмешательство учителя обязательно? Необязательно?
10. Какие языковые и речевые средства необходимо использовать, чтобы прекратить конфликт?
11. Что означает «я – режим» при выяснении отношений?
12. Разработайте кооперативную речевую стратегию школьника «Мне кажется, Вы не правы, дорогой учитель».
13. Подготовьте несколько ролевых игр, формирующих умение обращаться за помощью.
14. Какие методические приемы можно эффективно использовать при обучении речевым стратегиям школьников?
15. Как вы предлагаете совмещать на одном уроке обучение речевому поведению и изучение программного материала?

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ И РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М.: «Аспект Пресс», 1997. – 239 с.
2. Бадмаев Б.Ц., Малышев А.А. Психология обучения речевому мастерству. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 224 с.
3. Вечер Л.С. Секреты делового общения. – Мн.: «Выш. шк.», 1996. – 367 с.
4. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979.
5. Возрастная и педагогическая психология / под ред. М.В. Гамезо и др. – М.: Просвещение, 1984.
6. Гуревич П.С. Психология: учебное пособие. – М.: Знание, 1999. – 304 с.
7. Дейк Т. Язык, познание коммуникации: пер. с англ. / под ред. В.И. Герасимова. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
8. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд. стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 464 с.
9. Еникеев М.И. Общая и социальная психология. – М.: Изд. группа «Норма-Инфра•М», 2000.
10. Захарова Л.Д. Курс: стилистика русского языка и культура речи. – М., 2002. – 74 с.
11. Зимняя И.И. Педагогическая психология: учеб. пособие. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
12. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
13. Кон И.С. Психология юношеского возраста. – М.: «Просвещение», 1979. – 102 с.
14. Кузнецов И.Н. Риторика.—Мн.: «ТетраСистемс», 2003. – 560 с.
15. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. 2-е изд. перераб. и доп. – М. Нальчик, 1996.
16. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2.
17. Лисина М.И. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми. – М., 1985.
18. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М., 1983.
19. Московина Н.И. Коммуникативные игры в группе// Классный руководитель. –2005. – № 7. – С. 118–119.
20. Мудрик А.В. Социализация человека. – М.: «Академия», 2004. – 304 с.
21. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. – 7-е изд. стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 456 с.
22. Немов Р.С. Психология: учеб. для высш. пед. заведений в 3-х кн. – 3-е изд. М.: Изд. центр «ВЛАДОС», 2000. – Кн. 2.

23. Посталюк Ю.Ю. Педагогика сотрудничества: путь к успеху. – Казань: «Просвещение», 1992. – 160 с.
24. Рыданова И.И. Основы педагогического общения. – Мн.: Бел. навука, 1998.
25. Сергеечева В. Азы общения: стратегия и тактика. – СПб.: Изд-во «Питер», 2002. – 224 с.
26. Сергеечева В. Как говорить убедительно: стратегия и тактика. – СПб.: Изд-во «Питер», 2002. – 220 с.
27. Сергеечева В. Приемы убеждения: стратегия и тактика. – СПб.: Изд-во «Питер», 2002. – 220 с.
28. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика. – М.: «ВЛАДОС», 2002. – 467 с.
29. Современный русский язык: словообразование. Морфология: учеб. пособие / под общей ред. И.А. Киселева. – Мн.: «Выш. шк.», 1992. – 350 с.
30. Современный русский язык / под ред. П.А. Леканта. – М.: Высш. шк., 1982.
31. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов н/Дону: «Феникс», 1997. – 736 с.
32. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д: «Феникс», 2000. – 570 с.
33. Таранов П.С. Приемы влияния на людей. – Симферополь: Таврия, 1995.
34. Формановская Н.И. Вы сказали: «Здравствуйте!» – М.: Изд-во «Знание», 1989. – 160 с.
35. Фришман И., Байбородова Л., Волков А. Коммуникативные, ситуационно-ролевые игры, конкурсы // Воспитательная работа в школе. – 2005. – № 2. – С. 119–125.
36. Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. докт. психол. наук. – М., 1992.
37. Эльконин Д.Б. Психология обучения младших школьников. – М., 1974.

Учебное издание

Оксенчук Анна Евгеньевна

**УЧЕБНАЯ КОММУНИКАЦИЯ:
ОСНОВНЫЕ РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ**

Учебно-методическое пособие

Технический редактор	А.И. Матеюн
Корректор	А.В. Говорова
Компьютерный дизайн	Т.Е. Сафранкова

Подписано в печать 12.03.2008. Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс. Печать офсетная. Усл. печ. л. 4,35. Уч.-изд. л. 4,51.
Тираж 100 экз. Заказ

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет им. П.М. Машерова»
Лицензия ЛВ № 02330/0056790 от 01.04.2004.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет им. П.М. Машерова»
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.