

Английский язык

Биология

География

Информатика

Искусство

История

Литература

Классное руководство

№1/2007

Математика

Немецкий язык

Русский язык

Спорт в школе

Физика

Французский язык

Химия

Начальная школа

Дошкольное образование

Школьный психолог

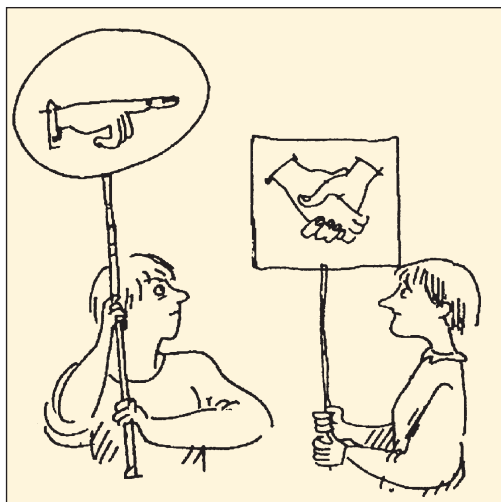
Педагогика

Здоровье детей

Управление школой

Библиотека в школе

АЛЕКСАНДРА ЕРШОВА
ВЯЧЕСЛАВ БУКАТОВ



Словесные воздействия в работе учителя

Педагогам о мастерстве
общения с классом

БИБЛИОТЕЧКА «ПЕРВОГО СЕНТЯБРЯ»
Серия «Классное руководство и воспитание школьников»
Выпуск 1

Александра Ершова
Вячеслав Букатов

СЛОВЕСНЫЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ

Педагогам о мастерстве общения с классом

Москва
Чистые пруды
2007

Содержание

ПОДТЕКСТЫ ПОВЕДЕНИЯ В БЫТУ И В КЛАССЕ	4
<i>Вместо предисловия</i>	
ТИПОЛОГИЯ СЛОВЕСНЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ	6
<i>По театральной «теории действий» П.М. Ершова</i>	
КАК ИЗБЕГАТЬ РАЗГОВОРОВ НА ПОВЫШЕННЫХ ТОНАХ	9
<i>О словесных воздействиях на внимание</i>	
Из театральной «теории действий»	9
Педагогические комментарии	10
КАК НЕ ПОПАДАТЬ В ЛОВУШКИ СОБСТВЕННЫХ АМБИЦИЙ	11
<i>О словесных воздействиях на мышление</i>	
Из театральной «теории действий»	11
Педагогические комментарии	12
КАК ИЗБЕГАТЬ КАТЕГОРИЧНОСТИ В РЕЧИ	14
<i>О словесных воздействиях на память</i>	
Из театральной «теории действий»	15
Педагогические комментарии	16
ЧЕМ РАЗНООБРАЗИТЬ СВОЮ РЕЧЬ	18
<i>О словесных воздействиях на эмоции</i>	
Из театральной «теории действий»	19
Педагогические комментарии	20
В ЧЕМ СЕКРЕТ АРТИСТИЗМА УЧИТЕЛЯ	21
<i>О словесных воздействиях на воображение</i>	
Из театральной «теории действий»	21
Педагогические комментарии	22
КАК ОСВОБОЖДАТЬСЯ ОТ ВУЛЬГАРНЫХ ИНТОНАЦИЙ	24
<i>О словесных воздействиях на волю</i>	
Из театральной «теории действий»	24
Педагогические комментарии	26
ПЕРЕПЛЕТЕНИЕ СЛОВЕСНЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ	28
<i>О педагогическом потенциале несовпадения смысла высказывания с его подтекстом</i>	

ПОДТЕКСТЫ ПОВЕДЕНИЯ В БЫТУ И В КЛАССЕ

Вместо предисловия

Нетрудно представить ситуацию, в которой люди общаются без слов, обмениваясь выразительными взглядами, жестами. Они воспринимают намерения друг друга, делают выводы, принимают решения, совершают поступки, не произнося ни единого слова в какой-то отрезок времени. Но чаще всего общение между людьми все-таки связано с речью, которая становится инструментом воздействия. А так как каждый человек знает, что не только он, но и другие люди способны думать, хотеть, воображать, чувствовать, то он с помощью воздействий побуждает (или рассчитывает побудить) партнера думать, хотеть, воображать, помнить, чувствовать, быть внимательным.

Когда человек действует словом, то инструментом становится не только смысл произносимого, но и направленность речи на те или иные способности и свойства психики партнера. Это становится очевидным в тех случаях, когда человек, как говорят, «бьет на чувства» другого, или «давит на волю», или «поражает воображение» и так далее. Все подобные случаи, в сущности, направлены на сознание партнера, но в каждом из них говорящий подбирается к сознанию слушающего партнера с той или другой стороны.

Умение ориентироваться в интонационном многообразии и разноголосице человеческой речи необычайно ценно для учителя, поскольку львиная доля его труда связана с воздействием словом. Слово, адресованное к сознанию ученика, влияет на его деятельность, на его поведение. Однако будущих педагогов этому не учат.

Традиционным для курса психологии является рассмотрение шести сторон, или разделов, человеческой психики: внимания, мышления, воображения, памяти, эмоций, воли. Но пока только в *теории действий* П.М.Ершова, основанной на методе «простых физических действий» К.С.Станиславского, рассматривается типология встречающихся в повседневной жизни способов интонационного воздействия на каждую из этих психических способностей.

Практически каждый человек во время общения с другим человеком или группой людей желает каких-то изменений (или согласований) в их сознании или поведении. Бессознательно или осознанно выбирая ту или иную направленность своих усилий и подбираемых аргументов, он совершает простые и сложные словесные действия.

Интерес педагога к совершаемым окружающими и им самим словесным действиям (*воз-действиям*) проявляется в том, что он начинает придавать особое значение не столько тому, что говорилось, сколько тому, как говорилось. Он чувствует здесь какие-то важные секреты. Ведь мы каждый день общаемся с людьми, в речи которых постоянно присутствуют какие-то приятные или, наоборот, неприятные для большинства их собеседников оттенки. Манера разговаривать у одних людей обаятельна, у других — почему-то скучна и монотонна, так что самые, казалось бы, хорошие слова в их устах не производят должного эффекта.

Часто, разбирая какую-то сложную педагогическую ситуацию, один учитель советует другому сказать учащимся то-то и то-то. При этом советующий обычно ссылается на собственный удачный опыт. Но бывает, что даже старательное выполнение полученных рекомендаций не облегчает другому учителю путь к желаемой цели, поскольку сами по себе слова, без конкретизации способов воздействия при их произнесении — это все равно что ключ неизвестно от какого замка. Не только что сказано, но и как, зачем, кому и когда — только весь набор может определить появление воспитательного феномена.

Для театральной теории действий П.М.Ершовым были выделены* типологические группы способов словесного воздействия: на **внимание**, на **мышление**, на **память**, на **эмоции**, на **воображение**, на **волю**.

Хотя строго локальное воздействие на каждый из названных разделов сознания встречается редко, знание этих «чистых» способов словесных воздействий позволяет разбираться и в весьма сложных, полифонических словесных обращениях.

* Ершов П.М. Технология актерского искусства. Изд. 2-е.— М., 1992, гл.6.

ТИПОЛОГИЯ СЛОВЕСНЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ

По театральной «теории действий» П.М.Ершова

В повседневном общении людей принято считать, что звучание фразы лишь дополняет, обогащает тот ее смысл, который выражает значение слов и построение фразы — иначе говоря, в выражении мысли устной речью сам способ «действия» играет лишь вспомогательную и второстепенную роль. Известно же, что его отсутствие в письменной речи с успехом восполняется контекстом, знаками препинания, порядком расположения слов, ритмом фразы и т.п.

Когда актер разделяет подобное упрощенное представление о связи между смысловым содержанием речи и способами ее произнесения, то он легко поддается наивному заблуждению, будто смысл произносимых им слов до конца, раз и навсегда предопределяет способ их произнесения. Если, например, в тексте написано «Я тебя предупреждаю», то надо, мол, предупреждать; если написано «Я очень рад», надо уверять партнера в своей радости и т.д. и т.п. Такое «игранье текста», «игранье слов» актерским искусством конечно же не являются.

В действительности зависимость между лексикой и грамматикой речи и способами словесного действия чрезвычайно сложна и непрямолинейна. Так, в пьесах и сценариях порой бранные слова употребляются и с целью приласкать, выразить любовь, нежность и т.п. (например, между близкими людьми, в обращении к детям, к животным), а ласкательная по составу слов фраза обозначает самую настоящую угрозу. В спектакле иногда самая экспрессивная и энергичная по смыслу слов фраза может произноситься вяло и безразлично и, наоборот, самая, казалось бы, вялая, невыразительная и даже неграмотно построенная и малоприятная фраза в целенаправленном и энергичном произнесении оказывается совершенно ясной по смыслу и весьма выразительной.

М.Горький в пьесе «На дне» дал Костылеву слова ласкательные («братик», «милачок», «старичок») и речь его построил как благостно-поучительную, но это отнюдь не говорит о благостности и доброжелательности его намерений.

А.Н.Островский в комедии «Волки и овцы» дал Анфусе Тихоновне речь почти косноязычную («Да, уж бы, чайку бы уж...», «А что же... уж... как же это, уж?...», «Ну, ну, уж вы... сами, а я... что уж!..» и т.д.). Между тем, играя эту роль, выдающиеся актрисы Малого театра М.М.Блюменталь-Тамарина и В.Н.Рыжова были так целеустремленны, так подлинно озабочены хлопотами Анфусы, что речь ее в их исполнении приобретала ясный смысл и чрезвычайно ярко выражала своеобразный внутренний мир образа.

Выбор способа действия словом оказывается чрезвычайно существенным и в педагогике. Учитель, дословно воспроизводя на уроке формулировку, заготовленную дома им самим или выписанную из методической литературы, может не получить от учеников ожидаемого результата, если он неразборчив в способах словесного действия. Учителям хорошо известно, что самое содержательное, яркое, логично выстроенное в конспекте объяснение на самом уроке может стать бесцветным, монотонным, непоследовательным.

Подчеркнем, что в повседневном общении редко бывает, чтобы человек, воздействуя на другого словами, отдавал себе отчет в том, что он, мол, сейчас воздействует или будет воздействовать на воображение или на чувство тем или иным способом. Его внимание в это время занято скорее смыслом высказываний, а привычные, знакомые интонационные и мимические способы словесного воздействия он использует, не осознавая этого. С детских лет люди, сами того не замечая, обучаются словесным воздействиям. И владеют они ими настолько хорошо, что, прибегая к тому или иному способу, о самом способе уже и не думают.

Для того чтобы осознанно ориентироваться во всем многообразии способов словесных воздействий, существует классификация типологии простых словесных действий (исходных, основных, опорных*):

* Говоря о словесных действиях, П.М.Ершов в синонимическом ряду — *простые, исходные, чистые, исходные* — чаще отдает предпочтение прилагательному *простые* по аналогии с терминологией, введенной К.С.Станиславским, который предложил, например, «метод *простых* физических действий». (Прим.ред.)

воздействие на внимание партнера	<i>звать</i>
воздействие на эмоции (чувства) партнера	<i>ободрять</i> <i>укорять</i>
воздействие на воображение партнера	<i>предупреждать</i> <i>удивлять</i>
воздействие на память партнера	<i>узнавать</i> <i>утверждать</i>
воздействие на мышление партнера	<i>отделяваться</i> <i>объяснять</i>
воздействие на волю партнера	<i>приказывать</i> <i>просить</i>

Известная условность в выборе наименования для каждого «простого» словесного действия не говорит о случайности предлагаемого перечня, который для непрофессионального взгляда может показаться слишком коротким, неполным. Сразу могут прийти на ум действия, не вошедшие в перечень, например: успокаивать, благодарить, дразнить, шутить и многие другие. Почему же выбраны именно те глаголы?

Когда один человек «благодарит» другого, то это значит лишь, что по смыслу произносимых им слов и фраз, по содержанию обращения он «благодарит». Но это благодарность вообще. Может случиться между тем, что, «благодаря», он в последовательном порядке: утверждает, объясняет, узнает, ободряет или даже предупреждает и т.д. По общему смыслу весь такой ряд действий может быть иногда назван одним словом «благодарит», но такое обобщенное наименование не будет точным, конкретным, профессиональным.

Произносятся слова: «Ты возьмешь зонтик», — с одинаковым успехом можно как узнавать (спрашивать), так и утверждать (отвечать); как намекать, так и приказывать или упрекать (укорять) и т.д., то есть вкладывать в эти слова достаточно разнообразный подтекст.

В повседневной жизни применение того или иного способа словесного воздействия часто связано не столько с лексико-грамматическим содержанием словесного обращения к партнеру, сколько с индивидуальностью человека, с его привычным стилем поведения.

КАК ИЗБЕГАТЬ РАЗГОВОРОВ НА ПОВЫШЕННЫХ ТОНАХ

О словесных воздействиях на внимание

В педагогической среде часто говорят о работе над вниманием учащихся. На уроках то и дело звучат призывы быть внимательным. На педсоветах обсуждается умение или неумение учителей удерживать внимание класса и т.п. При этом каждый раз в одни и те же слова вкладывается разный смысл.

Содержание термина «внимание» в педагогике весьма часто расширяется практически до понятия «сознание», так как начинает включать в себя отдельные проявления и «мышления», и «воображения», и «памяти». Когда же «внимание» рассматривается в театральной *теории действий*, то оно начинается с вопроса о том, какими конкретными способами воздействующий (актер, психолог, педагог) активизирует у партнера (собеседника, ученика) именно то, что обычно называется вниманием.

ИЗ ТЕАТРАЛЬНОЙ «ТЕОРИИ ДЕЙСТВИЙ»

Мысль, воля, чувство, воображение и память могут функционировать лишь после того, как в поле внимания попало то, что заставило их работать. «Всякое психическое влияние сводится, в сущности, к изменению направления внимания», — писал еще в 1876 году видный русский врач и общественный деятель В.А.Манассеин*.

Поэтому внимание есть как бы проходная будка в сознание. Человек, желающий добраться до сознания партнера и навести там нужный ему порядок, должен прежде всего овладеть вниманием собеседника.

Словесное действие **звать** (привлекать к себе *внимание*) имеет самую примитивную цель. Это, так сказать, самое простое из опорных словесных действий. Оно иногда даже не требует произнесения слов и поэтому не всегда именно словесное в собственном смысле этого понятия. Ведь привлечь к себе внимание можно не

* Манассеин В. Материалы для вопроса об этиологическом и терапевтическом значении психических влияний. — СПб., 1876. — С.115.

только словом, но и звуком: свистом, хлопком, окриком. Поэтому простое словесное действие *звать* требует минимального количества слов.

Чаще всего это бывают междометия (например, «эй!») или такие слова, как, «Послушайте!», «Подождите!», «Минуточку!», «Гражданин!», «Товарищ!», или обращения: «Коля!», «Вася!», «Николай Васильевич!» и так далее.

Цель простого словесного действия *звать* — обратить на себя внимание, привлечь к себе внимание партнера и только.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОММЕНТАРИИ

Если педагог попадает в ситуацию, когда ученики не склонны уделять ему свое внимание, то обычно он повышает голос. Переходит на крик. Стучит по столу или «звонит в колокольчик». Встает или поднимает руку. И так далее.

Тон невежливого, базарного разговора очень часто связан именно с употреблением говорящим словесного действия *звать*. Когда к вам обращаются, как к глухому (то есть «зовут» обратить на что-то внимание), становится неприятно и обидно не столько от смысла сказанного, сколько от тона. Педагогам следует помнить, что **люди, общающиеся с теми, кто к другим невнимателен, обычно много кричат и говорят излишне громко.**

Человек же, уверенно рассчитывающий на внимание собеседников (и уже тем самым внимание к себе привлекающий), не будет тратить лишних усилий на громкую речь. Общение с партнерами он не станет начинать с воздействия на их внимание, за редкими исключениями.

Специальные упражнения, взятые из арсенала театральной педагогики (см., например, практикум в кн.: Ершова А.П., Букатов В.М. «Режиссура урока». — М., 2006, с. 292–300), могут помочь профессионально осознать и эти, и многие другие способы поведения. А заранее знающий их учитель в щепетильной ситуации может сначала прикинуть, какой из способов и как может сработать в данной ситуации.

Если же, учитель решит, что скорее всего — никакой, то тогда он может поменять *направленность* своего воздействия и начнет добиваться от учеников желаемого поведения, действуя уже не

на внимание, а на другие отделы сознания. Например, на память или на волю, на которые существуют свои способы воздействия, опять-таки уже хорошо осознаваемые учителем. В результате он освобождается от судорожных метаний вслепую.

КАК НЕ ПОПАДАТЬ В ЛОВУШКИ СОБСТВЕННЫХ АМБИЦИЙ

О словесных воздействиях на мышление

Воздействуя на мышление собеседника, люди обычно полагаются прежде всего на логику высказываемого, тогда как сами слушающие (в роли которых периодически бывают все) гораздо большее значение придают особой терпеливо растолковывающей интонации, которая помогает непонятому проясниться и стать понятным.

ИЗ ТЕАТРАЛЬНОЙ «ТЕОРИИ ДЕЙСТВИЙ»

Воздействие на мышление заключается в том, что партнеру предлагается увидеть определенные связи между какими-то отдельными фактами, связи, по мнению действующего, совершенно очевидные и незыблемо прочные.

На подобную работу мышления направлены словесные действия **объяснять** (втолковывать, разъяснять) и **отделываться** (отмахиваться, огрызаться). Если *объясняющий* добивается от партнера, чтобы тот что-то понял и стал его единомышленником, то *отделывающийся*, хотя тоже добивается понимания, но делает это только для того, чтобы, поняв, партнер отстал. Поэтому подтекст его речи можно передать словами: «неужели непонятно», «давно пора понять» и т.п.

Объясняющий всегда внимательно ждет проявлений понимания или непонимания (поэтому *объяснение*, пока оно не закончено, чаще всего чередуется с *узнаванием*). Течение мыслей партнера отражается в мельчайших движениях его лицевой мускулатуры, движениях головы, глаз.

Глаза — «зеркало души», и по ним видно, куда направлено внимание, а где внимание партнера — там и его мысли. Поэтому объясняющий не может долго быть спокойным, когда глаза партнера

опущены; если отношения позволяют, то он часто задает партнеру вопрос: «Ты куда смотришь?»

Пристройка к действию *объяснять* связана с готовностью поправить партнера, если тот ошибается. Поэтому в этой пристройке всегда присутствует своего рода зависимость объясняющего — но не от воли партнера, а от того, как и что он думает. Стремление направить мышление партнера по нужному руслу определяет интонационно-логическую рельефность речи объясняющего, его поиск наиболее точных слов при неослабном внимании к партнеру (психологические паузы) и, наконец, стремление дополнять речь *жестикующей*, которая со стороны иногда может казаться совершенно бессмысленной.

Если в разговоре человек начинает размахивать руками, то это верный признак, что он выполняет либо само действие *объяснять*, либо одно из его оттенков в сложном, составном словесном воздействии на партнера.

Действие *отделяться* заключается в том, что человек, оторванный от какого-то дела и стремящийся продолжать это дело, ищет момент, чтобы объяснить партнеру, что его претензии неуместны. Он отвлекается от своего дела ровно настолько, насколько это необходимо, чтобы быстро ответить, объяснить и вновь вернуться к своему делу.

Часто, когда человеку не удается *отделаться* от партнера, он невольно начинает *объяснять* ему — иногда теми же словами, какими только что *отделялся*. И наоборот, если человек долго и безуспешно *объяснял*, объяснение может легко перейти в действие *отделяться*.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОММЕНТАРИИ

Действия *объяснять* и *отделяться* адресованы мышлению собеседника. Человек *объясняет*, если наведение порядка в голове собеседника нужно ему для осуществления каких-то своих дальнейших намерений. А *отделяться* человек начинает, если наведение порядка в голове собеседника — только средство, чтобы как можно быстрее избавиться от его неуместных притязаний.

Все мы, обращаясь к иностранцу, плохо владеющему нашим языком, начинаем старательно произносить слова и жестаи по-

могаем ему ориентироваться в связях между этими словами, образами, понятиями. Это и есть наиболее «чистое» использование способов воздействия, обозначаемых термином *объяснять*.

Но для любого из нас противоестественно пользоваться действием *объяснять* при обращении к человеку, от которого мы ждем быстрого схватывания и моментального понимания. Учителя, слишком часто произнося или подразумевая формулировку «что же тут непонятного?», выдают свое нежелание видеть в ученике человека, стремящегося разобраться в трудной информации.

Поэтому школьники то и дело попадают в весьма неприятный переплет: с одной стороны, то, что «мы», учителя, знаем, понять ой как нелегко, а с другой — «что же тут непонятного?», то есть «мы», учителя, собственно, объяснять-то никому и ничего не собираемся.

Если же учитель считает, что излагает не такой уж и легкий материал, то ему необходимо постараться быть терпеливым и внимательным к затруднениям слушающих (вспомним иностранцев), то есть использовать в своем поведении «чистые» способы словесного воздействия *объяснять*. Но, к сожалению, работа в школе нередко формирует у педагога привычку *отделяться*, что легко понять, приняв во внимание не профессиональные, а житейско-бытовые цели и установки рядового учителя.

Неуместность в большинстве случаев действия *отделяться*, основной подтекст которого «пойми и отстань», нервнрует, обижает, оскорбляет ученика, как и всякого собеседника в схожих ситуациях. Кстати, невоспитанным и избалованным детям свойствен именно этот способ словесного действия в ответах взрослым на их вопросы и просьбы.

Когда ребенок *отделяется*, отмахивается, то взрослые в этом чаще всего видят повод для позиционных конфликтов на тему: «Да как ты со мной разговариваешь?!» Происходит это потому, что чистый способ словесного воздействия *отделяться* предполагает, что говорящий не признает единства своих интересов с интересами своего собеседника, а это всегда задевает за живое, особенно взрослых.

Впрочем, в педагогике бывают ситуации, когда задеть за живое — полезно. Например, учительнице уместно отделяться от

активности «подлиз» и «ябед». Хотя случается, что некоторые учителя из мелочных корыстных соображений, к сожалению, поощряют подобную активность своей заинтересованностью, своим неподдельным вниманием.

Заметим, что иногда ученикам преподносить новый материал полезно с легким оттенком действия *отделяваться* — это, мол, вы и сами знаете. Случается, что подобный парадоксальный ход освобождает детей от накручивания преждевременных страхов и впадения в «ученическую кому»

Следует помнить, что **когда учителя не могут объяснить ту или иную тему, то обычно они начинают *отделяться***. Тогда как воздействие *отделяться* может быть полезным только в том случае, если само объяснение данного материала учителю не составляет труда.

КАК ИЗБЕГАТЬ КАТЕГОРИЧНОСТИ В РЕЧИ

О словесных воздействиях на память

Воздействующий на память занят тем, что какие-то факты, сведения из ее копилки как бы достает (воздействие *узнавать, задавать вопросы*) или, наоборот, укладывает в нее (воздействие *утверждать*).

Считается, что задавать вопросы легко. «Всем понятно?» — казалось бы, спрашивает учительница у класса. Хотя на самом деле она под видом вопроса может и *отделяться* («Ну сколько же можно повторять, надоело»), и *утверждать* (когда на ударном слове благодаря кивку головой вниз в вопросе одновременно звучит и подсказка ученикам, что им следует непременно согласиться), и даже *намекать* на угрозу («Попробуйте только сказать, что не поняли!»)...

Оказывается, что в подобных ситуациях некоторые люди не могут очищать свои вопросы от примесей других воздействий. Педагогу же необходимо уметь задавать именно «чистые» вопросы в самых, казалось бы, неожиданных и неподходящих ситуациях. Вопрос именно «чистый», то есть без распространенных в быту оттенков то утверждения, то отделения, то угрозы, то кокетства.

ИЗ ТЕАТРАЛЬНОЙ «ТЕОРИИ ДЕЙСТВИЙ»

Если бы человек был лишен памяти, он не мог бы ориентироваться в действительности. Она как бы копилка, в которой хранятся отдельные факты и впечатления. Воздействуя на память партнера, человек побуждает его либо *выдать* что-то из этой копилки, либо *пополнить* ее новыми сведениями.

Когда человек совершает простое словесное действие **узнавать**, он извлекает нечто из памяти партнера; когда он **утверждает**, он нечто в нее вкладывает. Если при этом он задевает мышление, воображение, чувства или волю партнера, он не только *узнает* или *утверждает*; тогда к этим простым словесным действиям добавляются другие и получаются уже не простые словесные действия, а сложные.

В быту ярким примером «чистого» вопроса является пере-спрос — действующий не расслышал или не понял слов партнера и хочет только восстановить, что тот сказал. Примером же «чистого» *утверждения* может служить холодный, формальный и, главное, окончательный ответ на вопрос.

Характерным признаком действия *узнавать* является ожидание ответа без всякого его предрешения (в отличие от вопроса с оттенком утверждения: «Не так ли?»). Произнося ударное слово фразы, узнающий физически (мышечно) совершенно готов к восприятию любого ответа, поэтому, произнеся последнее слово фразы, он становится абсолютно неподвижным. Закинув удочку в память партнера, он замирает, как замирает рыбак, глядя на поплавок, то есть, вцепившись взглядом в глаза партнера (тело при этом произвольно подается вперед), не отпускает его до получения ответа.

Действие *утверждать*, наоборот, характеризуется тем, что на последнем ударном слоге утверждающий «бросает» партнера. Напомним, что мы утверждаем не только наличие, но и отсутствие чего-то. Например: «да, был» и «нет, не был». При любом *утверждении* (положительном или отрицательном) в память партнера вкладываются некие сведения. Движение глаз и головы утверждающего — вниз при положительном утверждении и характерное горизонтальное движение при отрицательном.

Если утверждающий хотя бы на мгновение не «бросит» партнера, это значит, что он не только *утверждает*, но и, например, *узнает* или *предупреждает* и так далее. Поэтому интонация утверждения всегда кончается точкой и ни в коем случае не запятой или многоточием. Следовательно, чтобы уметь *утверждать*, нужно уметь в произносимой фразе *ставить точку*.

Действия *узнавать* и *утверждать* требуют очень четкого и ясного выделения ударного слова и относительной слитности, монолитности и безударности всех остальных слов.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОММЕНТАРИИ

В бытовых ситуациях люди редко избегают предвзятости в вопросах. Естественно, что и учителя чаще всего своими вопросами толкают ученика на подыгрывание, на произнесение ожидаемого ответа, блокируя всякий другой. А это может вызывать у ученика негативную реакцию. Поэтому если уж у педагога возникло желание что-то выяснить на уроке, о чем-то спросить, то делать это ему желательно «чистым» способом, без засоряющих подтекстов.

Способы воздействия *узнавать* связаны с предоставлением собеседнику такой свободы, в которой ничто не подталкивает его к какому-то ожидаемому ответу, не намекает: следует ли ему ответить «да» или «нет», сказать «хорошо» или согласиться, что «плохо». То есть «чистый» вопрос возникает, если в поведении спрашивающего не присутствует желание услышать какой-то определенный ответ.

Если мы спрашиваем: «*Вы* взяли книгу?», ожидая получить утвердительный ответ, то это выразится в утвердительном кивке головы на слове «*вы*» и «чистого» вопроса не получится. Если же движение головы вниз заменить на легкое движение головы вперед-вверх, как, например, в вопросе «*который* час?», то вопрос явно будет чище.

Условием для появления в поведении человека действия *узнавать* является сочетание его нескрываемого незнания ответа с ярко выраженным интересом к мнению собеседника (или собеседников).

Основоположник гуманистического направления в американской психологии Карл Роджерс в статье «Вопросы, которые я

бы себе задал, если бы был учителем» отметил: «Моего учителя искренне заинтересовало, почему я что-то сделал. Прошло шестьдесят лет, а искренний, неформальный интерес учителя к делу, которое касалось только меня одного, я хорошо помню. Это показывает, насколько учителя редко задают вопросы, действительно интересуясь каким-то событием в жизни ребенка, а не преследуя некоторую дидактическую цель»*.

Точно выполняемое действие *узнавать* позволяет справляться с проведением самых трудных обсуждений и совещаний. Чем больше чистых вопросов, тем меньше обид, ссор, обвинений в невнимательности. **Искренний интерес к другим людям достаточно заразителен. Когда вы проявляете интерес к людям, то и окружающие начинают интересоваться вами.**

Особенностью противоположного способа воздействия на память — *утверждать* — является своеобразная демонстрация знаний. Если человек, о чем бы он ни говорил («Вы живете весело»; «Это интересно»; «Помогите мне, пожалуйста»; «Так хорошие дети не делают»; «Сейчас мы попросим Таню спеть»; «Я вас попрошу достать книги» и т.п.), вполне уверен в актуальности и универсальности запаса своих мнений, знания и умений, то он невольно считает это вполне достаточным основанием для того, чтобы его не только выслушали, но и с готовностью согласились.

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

Но тут же и отметим, что диалоги между взрослыми частенько не складываются исключительно из-за их взаимных воздействий *утверждать*. Хотя оба участника разговора могут и понимать недостаточность своего собственного мнения, но если никто из них никакого интереса к мнению собеседника не проявляет, то общения не получится. У детей, копирующих

* См.: Хрестоматия по педагогической психологии. — М., 1995. — С. 279.

эту взрослую безапелляционность, любые ситуации общения со своими сверстниками легко переходят в скандалы или даже драки. А все из-за того, что в их поведении, кроме как *утверждать*, уже и нет никаких других способов изменять чужое мнение. Ну и, конечно, особо невыносимыми к окружающим бывают те, кто, привыкнув к собственной безапелляционности, ее уже и не замечает вовсе.

Этот способ воздействия и его обертоны обычно характерны для преподавателей точных дисциплин. Даже в ситуациях, не связанных с уроком, математики *утверждают* чаще, чем литераторы.

Конечно, пристрастие к утверждениям, как и к любым другим способам словесных воздействий, определяется не профессией человека, а его взглядами на мироустройство. Но поскольку выбор профессии связан с этими взглядами, постольку людям, объединенным каким-то видом труда, в той или иной степени свойственна склонность к тому или иному типу словесных действий. Так, разговору учителей чаще присущи обертоны *утверждать*, военным — *приказывать*, врачам — *ободрять*, хотя довольно часто встречаются и отступления от этих общих тенденций.

ЧЕМ РАЗНООБРАЗИТЬ СВОЮ РЕЧЬ

О словесных воздействиях на эмоции

В каждый момент своей жизни человек что-то чувствует. Он то бодр, то весел, то грустен, то спокоен. Эмоциональное самочувствие человека во многом определяется соответствием или несоответствием происходящего его интересам. Поэтому воздействие на эмоции, в сущности, есть своеобразное напоминание партнеру о его же собственных интересах.

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

Если же какая-то деятельность, по нашему мнению, соответствует интересам партнера, а он этого не видит и потому неактивен или, придавая излишнее значение чему-то постороннему, действует слишком робко и нерешительно, мы *ободряем* его (подбадриваем, сочувствуем, жалеем).

Этими воздействиями мы и стремимся изменять самочувствие окружающих либо в сторону его улучшения, либо — ухудшения.

ИЗ ТЕАТРАЛЬНОЙ «ТЕОРИИ ДЕЙСТВИЙ»

Человек переживает те или иные чувства (эмоции) в зависимости от того, отвечает его интересам или нет то явление, которое в данный момент им воспринимается. Поэтому чувств может быть столько же, сколько интересов, то есть бесконечное множество. И воздействовать на чувства собеседника (его настроение) целесообразно потому, что чувства имеют свойство пробуждать и стимулировать волевые действия.

Настроение человека можно либо улучшить, либо ухудшить. Поэтому в режиссуре различают два способа воздействия на чувства — **ободрять** и **укорять**.

Человек начинает *ободрять*, когда он стремится укрепить в сознании партнера уверенность в том, что в своих намерениях и действиях ему не нужно сомневаться, медлить, тянуть, раздумывать, колебаться. При этом в любых текстах типичными подтекстами являются «Смелей!», «Решительней!», «Веселей!». Отсюда тенденция ободряющего использовать высокие тона своего голоса (а *ободрение* плачущего ребенка в максимальном проявлении доходит до сюсюканья).

Тело ободряющего приспособляется к тому, чтобы помочь партнеру поскорее взбодриться, стать смелее, активнее, веселее. И это внешне тянет ободряющего к партнеру. Он — как врач, который уже одним своим бодрым видом вселяет в больного надежду на выздоровление.

Действием *укорять* человек как бы будоражит в сознании партнера то, что должно было бы определять, но не определяет его поведение. Типичные подтексты при этом: «Как же тебе не стыдно!», «Одумайся!», «Устыдись!», «Опомнись!». При этом у укоря-

ющего появляется тенденция использовать низкие тона своего голоса.

В отличие от ободряющего укоряющему нет надобности тянуться к партнеру. Наоборот, он ждет, когда наконец под его влиянием в партнере заговорит совесть. Тело его приспособливается к этому ожиданию. Пристройка к действию *укорять* не только не содержит в себе бодрости, а, напротив, выражает подавленность поведением партнера. Отсюда серьезность, мышечная расслабленность, характерное покачивание головой. Укоряющий как бы олицетворяет собой опечаленную совесть партнера, поэтому и его тело «печально», оно в «тяжелом весе».

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОММЕНТАРИИ

Учителю вредно постоянно корить и одергивать учеников. Это ведет к укоренению в педагоге опасного мнения о себе как о человеке всезнающем, никогда не ошибающемся в том, что хорошо и что плохо. Педагогу желательно следить за тем, чтобы ни само действие *упрекать*, ни его «обертон» не занимали в арсенале его способов воздействия существенного места.

Если учитель постоянно упрекает, ворчит, проявляет недовольство, то это значит, что он потерял контакт с детьми и явно заблуждается в том, что можно, а чего нельзя требовать от них и от себя. Ворчание, особенно у начинающих учителей, может оказаться тревожным сигналом профессиональной непригодности человека к педагогической деятельности.

Противоположный способ воздействия, обращенный к чувствам, эмоциям, самочувствию, — *ободрять*. Типичное яркое ободрение проявляется в общении с маленьким ребенком, когда нужно поддержать его решимость, закрепить какое-то хорошее, полезное дело. Тогда мы говорим: «Ну, ну! Смелее! Молодец! Не бойся! Ну-ну-ну!»

Подчеркнем, что произнесение учителями привычного «молодец» чаще всего является утверждением, то есть воздействием на память. Действие же *ободрять* многим учителям начальной и средней школы кажется слишком приторным: «У нас же школа, а не детский сад». Тогда как некоторые учителя старших классов (видимо, беря пример с лучших вузовских преподавателей) начинают

стремиться как можно чаще использовать именно этот способ воздействия на своих уроках. Воздействие *ободрять* украшает речь учителя. Хотя слишком частое использование на уроке словесного воздействия *ободрять* приводит к сюсюканью, которое может плохо восприниматься школьниками. Особенно самыми маленькими, которые любят, чтобы с ними разговаривали, как со взрослыми.

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

В ЧЕМ СЕКРЕТ АРТИСТИЗМА УЧИТЕЛЯ

О словесных воздействиях на воображение

Способы воздействия на воображение — *удивлять* и *предупреждать* — рассчитаны на догадливость собеседника. Оба они связаны с предоставлением партнеру времени на то, чтобы он дорисовал, довообразил сообщенные сведения и начал действовать соответствующим образом. Воздействующий как бы интригует и томит слушателя. Этим типом словесных действий часто пользуются и ведущие концертов (*удивляют*), и всевозможные шантажисты (*предупреждают*).

ИЗ ТЕАТРАЛЬНОЙ «ТЕОРИИ ДЕЙСТВИЙ»

Воздействие на воображение партнера основывается на том, что мы грамматически законченную или почти законченную фразу произносим так, что она оказывается только частью, фрагментом какой-то цельной картины, которая не столько воспроизводится, сколько подразумевается. И действие **удивлять** (поражать,

хвастать, похваляться), и действие **предупреждать** (намекать, подстергать, «подкарауливать», язвить) рассчитаны на то, чтобы партнер по предложенному фрагменту восстановил в своем воображении подразумеваемый смысл целого.

Воздействие на воображение рассчитано на догадливость, поэтому его неотъемлемой частью становится ожидание эффекта. Отсюда паузы, внимательное наблюдение за реакцией партнера. Психологические паузы возникают во фразе не только после запятых, но и после отдельных слов и даже (при особо ярком воздействии) слогов. Во время этих пауз воздействующий прикидывает: нужно ли рисовать картину дальше, не достаточно ли уже воспроизведенного штриха? Отсюда тенденция к особенно рельефному выделению ударных слов и к короткой фразе.

Учителям полезно разобраться, в чем состоит разница между тем, когда человек удивляет и когда он сам удивляется. И в том, и в другом случае наблюдаются характерные движения головы, бровей. Но действие *удивлять* всегда сопровождается «возвратным» движением (брови, поднявшись на ударном слове вверх, после секундной паузы возвращаются на место; голова после более или менее заметного движения вперед во время ударного слова и последующей секундной паузы также возвращается назад).

При пристройке *предупреждать* обязательно появляется взгляд искоса, особые нотки в интонации, настороженность. Намек (даже игривый, то есть в «легком весе») направляет воображение партнера на не совсем приятные или очень для него неприятные вещи. Поэтому предупреждающий всегда готов к протесту со стороны партнера, к его сопротивлению. В этом случае действующему некогда ждать наслаждения произведенным эффектом, как это имеет место в поведении при действии *удивлять*, — он занят продолжением перестройки сознания партнера, тем, чтобы в его воображении возникли те представления, с помощью которых он смог бы избежать возможных ошибок и затруднительных положений.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОММЕНТАРИИ

Повторим, что действие *удивлять* читается в «возвратном» движении головы после ее движения вперед на ударном слове,

а также в прямом открытом взгляде и в ожидании потрясения партнера эффектностью своего сообщения.

Действие же *предупреждать* обязательно сопровождается прищуренным, косым взглядом и некой настороженностью. Если читатель скосит свой взгляд в сторону, то невольно почувствует эту некую настороженность. При тяжелом взгляде *предупреждение* становится близким к *угрозе*, а при легком — к *озорству*, веселому *кокетству*. При намеке по особому выделяются ударные слова: силой, высотой или растянутостью звучания.

Ехидный голос, возникающий при действии *предупреждать*, может отравить любое общение. Стоит хотя бы одному человеку во время разговора начать действовать на воображение собеседников разными намеками, как отвечающие, заражаясь, переходят на тот же стиль воздействий. В результате получается не разговор, а обмен колкостями и припоминание старых обид.

Большинство учителей часто и виртуозно пользуются в своей работе воздействием *предупреждать*. Однако не менее важно для учителя уметь *удивлять*. Действие *удивлять* появляется в поведении учителя, когда он считает, что сообщаемая им информация будет учениками принята с восторгом. «Я буду вести у вас самый замечательный предмет! Итак... (здесь обе руки вскидываются непринужденно вверх, как на «параде-алле») — география!» После такой подачи класс готов аплодировать, даже плохо представляя, что же его ждет впереди.

Подобный праздничный, концертный стиль возможен во всем: «На глупые вопросы не отвечаю!!!», или «За контрольную нет ни одной двойки!!!» (и наоборот — «все двойки!!!»), или «О том, что было дальше, вы узнаете на следующем уроке!!!»

Такой стиль поведения делает учителя веселым и доброжелательным. Он всегда держит спину прямой, голову — гордо (но не высокомерно!) поднятой. **Знания, выдаваемые с помощью действия *удивлять*, становятся для учеников подарком. Учительские воздействия на воображение помогают пробуждаться способностям и талантам учеников. Обыкновенно учителей, умеющих удивлять, называют артистическими натурами.**

КАК ОСВОБОДИТЬСЯ ОТ ВУЛЬГАРНЫХ ИНТОНАЦИЙ

О словесных воздействиях на волю

Воздействующий на волю стремится к немедленному или скорому изменению поведения партнера. Термины *просить* и *приказывать* обозначают два противоположных «чистых» способа воздействия на волю.

Учителям следует помнить: если к грамматической повелительной форме глагола присоединяется вежливое «пожалуйста», то это еще не значит, что говорящий просит. Просьбы может не быть даже в том случае, если воздействующий сопровождает свою повелительную интонацию словами «я очень тебя прошу». Собеседники (особенно ученики) это хорошо чувствуют.

ИЗ ТЕАТРАЛЬНОЙ «ТЕОРИИ ДЕЙСТВИЙ»

Воздействия на чувства, на воображение, на память и на мышление вытекают из общего для этих способов предположения, что, мол, если в сознании партнера произойдет та работа, которую возбуждает данное воздействие, то партнер сам, по своей инициативе, изменит соответствующим образом свое поведение.

Воздействие же на волю исходит из другой предпосылки. Оно претендует на немедленное изменение поведения партнера, без всяких промежуточных стадий. Чтобы партнер как угодно, пусть даже механически, но только немедленно и покорно сделал что-то конкретное. Ему нужен только толчок, только волевое усилие (может быть, даже очень большое), и тогда он совершит то, что нужно действующему.

Роль подобного пускового механизма отводится воздействиям **приказывать** и **просить**.

Оба эти способа связаны с категоричностью: не думай, не сомневайся, не рассуждай — делай (в варианте *просить* — с добавлением «пожалуйста»: пожалуйста, не думай, не сомневайся; пожалуйста, делай). Воздействие на волю как бы игнорирует в психике партнера все свойства, способности, кроме одного — руководить действием, запускать его ход.

Чаще всего к этим способам воздействия люди прибегают, когда им нужен немедленный результат — если некогда рассуждать, думать, колебаться и взвешивать обстоятельства либо если терпение воздействующего истощилось, а все другие способы воздействия словом безрезультатны и отказаться от своей цели воздействующий не может.

В действии *приказывать* ярко проявляется пристройка сверху. Приказывающему свойственно ощущать себя как можно выше, оставаясь в то же время совершенно свободным: позвоночник и шея выпрямляются, а руки, плечи и особенно мускулатура лица — щеки, губы, подбородок, брови — освобождаются и, так сказать, «висят».

Действие *приказывать* обычно бывает связано с жестом иногда рукой и почти всегда — головой. Жест рукой предшествует приказу словами; жест головой, указывающий (как и жест рукой), что именно требует приказывающий, осуществляется на ударном слове, точнее — на ударном слоге ударного слова. Приказывают преимущественно глазами — губы только произносят слова приказа.

Приказ всегда завершается настойчивым ожиданием выполнения. Таким же ожиданием завершается и *просьба*. При всей необходимой мягкости она, по существу, столь же категорична, как и приказ. *Просят* также преимущественно глаза, а речевой аппарат только произносит слова просьбы.

При *просьбе* ярко видна пристройка снизу. В *просьбе* все подчинено одной цели — получить, хотя прав на это просящий не ощущает. Поэтому он стремится всячески способствовать выполнению своей просьбы: тянется к партнеру (готов тут же получить желаемое), ловит его взгляд и всякое иное проявление его воли (готов немедленно выполнить встречное желание партнера), но в то же самое время он осторожен и мягок, стремясь избегать назойливости.

При общении близких родственников, товарищей, если одному из них нужно, чтобы другой сделал что-то сейчас же, а тот медлит, то просящий легко превращается в приказывающего и наоборот. В этом, между прочим, легко обнаруживается родственность приказа просьбе и просьбы приказу.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОММЕНТАРИИ

Внешне просьба обязательно выражается в «готовности всего тела» получить желаемое. Когда все в человеке обращено к партнеру — и протянутая рука с открытой ладонью, и полные ожидания глаза, — тогда и в голосе его начинает звучать чистая и яркая просьба.

«Достань, пожалуйста!» — но при этом рука не ждет, а указывает, глаза не просят, а требуют подчинения, да и приподнятый подбородок ясно дает понять о готовности подавить любое неповиновение — в результате звучит отнюдь не просьба, а довольно яркое и типичное проявление словесного воздействия *приказывать*.

Отметим, что когда учитель к своим школьным поручениям, заданиям и требованиям добавляет хотя бы немного (но подлинных) оттенков действия *просить*, то ученикам соглашаться на послушание бывает гораздо легче. Оттенок *просить* в высказываемых требованиях делает для детей очевидным, что осуществление данных требований вам зачем-то очень-очень нужно (разумеется, речь идет о ситуациях, когда сами дети еще не научились выполнять эти требования без ваших особых напоминаний, то есть еще не приняли их как обязательнейшее условие работы).

Люди, злоупотребляющие воздействием *приказывать* (а такие встречаются не только в школе), как правило, считают, что всем всего не объяснишь или что понимание в принципе невозможно, а поэтому партнерам нужно только приказывать, ожидая повиновения. Но каждый знает по своему собственному опыту, что слушаются, как правило, либо тех, кому право распоряжаться было отдано собеседником добровольно, либо тех, за кем такая сила, которая способна подавить возможное непослушание. Все остальные приказы частенько вызывают у собеседников естественное сопротивление (выражаемое, например, хотя бы в улыбке) или желание поприказывать наперекор (пусть даже весьма краткой репликой: «Заткнись!»).

Тон распоряжений и приказов, царящий на многих уроках, особенно в начальной школе, впитывается детьми и переносится ими в общение между собой. Подобный тон обычно создает среди сверстников скандальную атмосферу, а

в соединении с утрированным действием *утверждать* приводит к дракам и ябедничеству.

Но учителям уместно (и даже необходимо) приказывать, когда требование сводится к простому движению, которое ученику необходимо выполнить: встать или сесть, взять или положить, открыть или закрыть. Чем проще — тем лучше, тем ситуативно результативнее.

Смешно прибегать к действию приказывать, когда говоришь о чем-то обобщенном, отдаленном или возвышенном. Еще смешнее приказывать, когда всего-то-навсего сообщаем свое мнение по какому-то поводу. Хотите быть смешным — «держите» пристройку к действию *приказывать* с утра до вечера.

Некоторым учителям, пользующимся, на наш взгляд, очень неудачным термином-ярлыком «авторитарная педагогика» (от которой они всеми силами стремятся уйти), кажется, что воздействие *приказывать* навсегда следует изгнать из своей речи. Но на самом деле это и невозможно, и не нужно. Повторим: педагогу уметь *приказывать* совершенно необходимо. Если в жизни он этим действием пользуется редко и неумело (а такие люди встречаются), то для работы в школе ему придется специально подучиться этому, так как он обязательно столкнется с ситуациями, в которых некогда рассуждать и поневоле приходится прибегать к подавлению своеволия.

Самые типичные ошибки учителей во время воздействий *приказывать, распорядиться* заключаются в том, что воздействия направляются не только к воле учеников. Поэтому приказы получаются не «чистыми». Приказ «чистый» не оскорбителен и не обиден (конечно, если только он не является одним-единственным способом общения учителя со своими учениками). А вот *приказ* с оттенками *предупреждать* воспринимается уже как угроза. Появление в *приказе* «обертонов» *упрекать* сразу низводит его до вульгарной ругани (которую учителя чаще всего и отождествляют с действием *приказывать*). Когда же к *приказу* добавляется действие *объяснять*, то получается вдалбливание, всегда обидное для собеседников.

В ситуациях, близких к конфликтным, учителя хоть и невольно, но весьма часто прибегают к подобным «гремучим смесям»,

которым явно не место в педагогической работе. И именно они чаще всего воспринимаются адресатом как обидные, оскорбительные. Поэтому добиваться выполнения таких «гремучих» приказов, разумеется, ой как непросто.

ПЕРЕПЛЕТЕНИЕ СЛОВЕСНЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ

*О педагогическом потенциале несовпадения
смысла высказывания с его подтекстом*

Всем частным случаям словесных воздействий свойственно то, что смысл произносимых фраз может резко расходиться с содержанием бессознательно преследуемой цели, определяющей выбор того или иного словесного воздействия.

Так, например, *удивлять* можно, сообщая что-то чрезвычайно неприятное и страшное. И если человек *удивляет* таким сообщением, значит, он видит в нем нечто якобы облегчающее положение партнера. Парадоксальность такого соединения подчеркивает неприятную сторону произносимого.

Театральным искусством этот прием давно подмечен и взят на вооружение для создания на сцене достоверности общения соответствующих персонажей. Можно *предупреждать*, *упрекать*, *утверждать* словами: «Сейчас я удивлю вас очень приятным известием».

И наоборот — можно у человека узнать что-то важное, воздействуя не на его память (*узнавать*), а на воображение, например, способом *предупреждать*, в котором даже оттенков действия *узнавать* практически не будет. Правильная «атрибуция» соответствующего способа словесного воздействия весьма помогает понять, чего же именно добивается человек помимо произносимых слов или даже вопреки им.

Речь учителя становится интересной, когда смысл слов не соответствует способу словесного действия, которым он пользуется, произнося данные слова. Например, приказывает фразой: «Ты, Таня, мне сейчас очень нравишься!» Просит: «Я поставлю вам тройку...» Узнает: «Вы откроете тетради, чтобы я их проверила?» — и т.п.

Учитель легко заметит, что техника словесных действий, взятая из театральной «теории действий» П.М.Ершова, поможет наконец-то осуществить мечту А.С.Макаренко о том, чтобы педагоги умели произносить фразу «Поди сюда» двадцатью шестью способами. (Кстати говоря, одиннадцать простых словесных действий Ершова позволяют учителю овладеть умением использовать более ста оттенков в произнесении этой фразы.)

В театральной режиссуре известно, что чем больше человек одержим своей целью, чем больше его задевает за живое то или иное обстоятельство, тем меньше в его воздействии на партнера оттенков, тем само воздействие определеннее, чище. Одержимость делает поведение человека более интересным для присутствующих.

Но одержимым человек бывает далеко не всегда. Поэтому учителю помимо умения очищать словесные действия от ненужных, снижающих его активность оттенков необходимо и умение строить из простых словесных действий сложные во всевозможных сочетаниях и комбинациях.

Можно, например, воздействовать одновременно и на волю, и на воображение партнера, совершая действие, состоящее из *приказа* и *предупреждения*, — это сочетание будет сложным словесным действием *угрожать*. Комбинация *приказа* с *упреком* будет действием *ругать*; *приказа* с *ободрением* — *понукать*; *приказы* с *объяснением* — *вдалбливать* и так далее. В состав сложного словесного воздействия могут входить не только два, но и три, четыре, пять простых. Например, специфический «сплав»: *просить, упрекать, намекать* — наверное, можно определить как «канючить». Комбинации одиннадцати основных словесных действий настолько разнообразны, что для многих вариантов трудно подобрать соответствующий глагол, который бы точно их определил.

Профессионализм во владении словесными действиями тем выше, чем свободнее выбор того или иного способа, той или иной степени чистоты, того или иного оттенка. Если учитель одной и той же фразой, одним и тем же словом может совершать всевозможные воздействия — он превращается из раба слова и фразы в их господина.

Знание закономерностей словесных действий помогает учителю увереннее ориентироваться во внутреннем мире воспитанника, точнее определять его представления о себе и окружающих. В любой ситуации учитель оказывается готовым подмечать, к какой именно стороне психики своего партнера адресуются интонации того или иного ученика.

Известно, что среди людей одним свойственно подозревать всех, например, в хитрости, другим — в глупости, третьим — в дурных наклонностях, четвертым — во враждебных претензиях и т.д. Эти установки отражаются в том, что каждый предпочитает соответствующие способы словесного воздействия всем остальным. Чьим предпочтениям подражает ученик?

Предпочтение, перенимаемое в раннем возрасте в домашней среде, цементируется к 7–8 годам и не вдруг поддается изменению, особенно если ученик не сталкивается с альтернативными способами воздействия.

Например, в разговоре со сверстником ученик груб. Если учитель, удержавшись от одергивания, открыто признаёт виртуозность его речи и порадует её (*удивлять + ободрять*), или поинтересуется, может ли он разговаривать ещё грубее («чистым» вопросом), или искренне попросит научить его, учителя, таким ярким, сильным интонациям (ведь в жизни якобы все может пригодиться), то у ученика, как и у всех присутствующих его сверстников, появится больше шансов увидеть (или заново открыть) эффективность вариативности воздействий, о чем многие из ребят постоянно забывают или даже не подозревают, автоматически пользуясь когда-то скопированным шаблоном.

Подчеркнем, что сам учительский выбор того или иного типа словесного воздействия связан с пониманием сложившейся ситуации. Богатый практический опыт и широкая эрудиция учителя обычно способствуют верному пониманию ситуаций и определяют эффективность выбранной им стратегии поведения. «Типология словесных действий», используемая учителем в качестве лоции своего профессионального поведения, при желании позволит заранее огибать едва виднеющиеся рифы и не теряться, не опускать руки, если корабль-урок вдруг начнет садиться на мель.

* * *

УДК 371
ББК 74.200
Е80

Общая редакция серии «Классное руководство и воспитание школьников»: *С.Л. Островский*

Ершова А.П.

Е80 Словесные воздействия в работе учителя : педагогам о мастерстве общения с классом /Александра Ершова, Вячеслав Букатов. – М. : Чистые пруды, 2007. – 32 с. – (Библиотечка «Первого сентября», серия «Классное руководство и воспитание школьников». Вып. 1).

ISBN 978-5-9667-0280-9

Выпуск посвящен теме повышения педагогического мастерства классного руководителя с помощью театральной «теории действий» П.М. Ершова. Знакомство педагогов с типологией словесных воздействий поможет им разобраться с подтекстами своего поведения в быту и в классе.

Материалы выпуска станут хорошим подспорьем учителям средней, старшей и начальной школы в разрешении многих конфликтных ситуаций в урочной и внеурочной деятельности.

**УДК 371
ББК 74.200**

Учебное издание

ЕРШОВА Александра Петровна
БУКАТОВ Вячеслав Михайлович

СЛОВЕСНЫЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ

Педагогам о мастерстве общения с классом

Редактор *М.Ганькина*
Корректор *Э. Земцовская*
Компьютерная верстка *В. Кулаков*

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77–19078 от 08.12.2004 г.

Подписано в печать 13.12.2006.

Формат 60х90/16. Гарнитура «Таймс». Печать офсетная. Печ. л. 2,0.

Тираж экз. Заказ №

ООО «Чистые пруды», ул. Киевская, д. 24, Москва, 121165
Тел. (495) 249-28-77, <http://www.1september.ru>

Отпечатано с готовых диапозитивов в Раменской типографии
Сафоновский пр., д. 1, г. Раменское, МО, 140100
Тел. (495) 377-07-83. E-mail: ramentip@mail.ru

ISBN 978-5-9667-0280-9

© ООО «Чистые пруды», 2007