

и заканчивать лишь доведением воспитанника до нормы; ставить какие-нибудь более значительные задачи было бы пока, при нынешнем положении педагогического искусства, утопией». Перевоспитать ребенка, снабдить знанием какого-нибудь ремесла, определить его на работу и оказать ему поддержку на первых порах его самостоятельной жизни – вот реальные достижения, к которым, в понимании педагога, должно быть направлено воспитание «морально дефективных» детей [2, с. 150]. В отличие от «морально-дефективных» детей, трудновоспитуемые, в понимании педагога, не требуют «радикального перевоспитания». Организация «интенсивного воспитательного процесса, направленного на «гармонизацию психики и придание ей максимально устойчивого вида» позволило бы вернуть таких детей в нормальную школу. В данном случае, утверждал В.Н. Сорока-Росинский, полная изоляция воспитанника от условий, в которых живет обычный школьник, не нужна, а срок пребывания в воспитательных учреждениях может быть коротким. Основной целью учреждений для трудновоспитуемых детей должно быть возвращение в школу нормального типа и предоставление им возможности дальнейшего развития [2, с. 150–151].

В современной России многие из социально-педагогических идей В.Н.Сороки-Росинского получили свое дальнейшее развитие.

Библиографический список

1. Зеньковский В.В. Пед. соч.: В 2 т. Т.2. Саранск, 2002.
2. Сорока-Росинский В.Н. Пед. соч. М., 1991.

Л.Н. Попов

Художественный аспект педагогического мастерства А.С. Макаренко и коннотативная технология речевого педагогического воздействия

Современная массовая культура в максимальной степени использует все имеющиеся в ее распоряжении возможности, ресурсы и средства воздействия на человека с целью заменить в сознании подрастающего поколения традиционные высокие ценности на ценности потребителя, не творца.

В такой ситуации педагог-профессионал обязан и может противопоставить такому влиянию собственные возможности и средства воздействия на сознание ребенка, молодого человека традиционной, подлинной культуры и искусства, в частности устную речь.

А.С. Макаренко говорил о решающем значении педагогического мастерства как искусства, художественного творчества: «Нужно говорить... о мастерстве, т.е. о действительном знании воспитательного процесса, о воспитательном умении. Я на опыте пришел к убеждению, что решает вопрос мастерство, основанное на уменье, на квалификации.

Но и здесь я пришел к некоторым, если хотите, новым убеждениям. Я считаю, что наших педагогов в вузах, где они учатся, нужно по-иному воспитывать. Для меня в моей практике, как и для вас многих опытных учителей, такие «пустяки» стали решающими: как стоять, как сидеть, как подняться со стула из-за стола, как повысить голос, улыбнуться, как посмотреть. Нас этому никто не учил, а этому можно и нужно учить, и в этом есть и должно быть большое мастерство. Здесь мы сталкиваемся с той областью, которая всем известна в драматическом или даже в балетном искусстве: это искусство постановки голоса, искусство тона, взгляда, поворота. Все это нужно, и без этого не может быть хорошего воспитателя» [3, с. 163-164].

Важнейшим средством воспитания является устная речь – речь педагога-мастера, владеющего технологией речевого педагогического воздействия. В устной речи содержатся весьма значительные потенциальные возможности открытого и скрытого педагогического воздействия. Как и в искусстве, эти возможности заключены в коннотации, которая является обязательным следствием интонирования любого авторского текста (в том числе созданного самим говорящим).

Интонация – это целостное внутреннее духовно-душевно-телесное напряжение готового говорить и говорящего человека, внутренняя форма речи, ее первоначальный смысл.

Природа интонации как явления духовно-семиотического определяет неизбежность «приращения» ее исходного содержания за счет дополнительных, или коннотативных, значений, органично вносимых в живую интонацию интонирующими субъектами (авторами, исполнителями, слушателями).

Термин «коннотация» (от лат. *connoto* – «имею дополнительное значение») в речи обозначает возникающий в процессе исполнения и слушания компонент внутренней речевой формы (интонации) – уникальный целостный смысл речевого произведения (текста), который дополняет и изменяет первоначальное авторское содержание и придает речи особый, личностный оттенок. В более широком, включающем авторский, первоначальный смысл аспекте под термином «коннотация» понимается уникальный целостный смысл речевого произведения во всех его аспектах и «переливах», причем в связи с тем, что этот смысл создает и «обеспечивает». По М.М. Бахтину, это тональность.

Тональность, или коннотация, использовалась в педагогической практике еще во времена античности. Об этом писал Р. Штайнер: «От Платона его ученикам передавалось нечто большее, чем буквальный смысл слов» [4, с. 39].

Мысли М.М. Бахтина по этому поводу также имеют непосредственное отношение к педагогической практике. Он писал: «Такие речевые явления, как приказания, требования, заповеди, запрещения, обещания (обетования), угрозы, хвалы, порицания, брань, проклятия, благословения и т.п., составляют очень важную часть внеконтекстной действительности. Все они связаны с резко выраженной интонацией, способной переходить (переноситься) на любые слова и выражения, не имеющие прямого значения приказания, угрозы и т.п.

Важен тон, отрешенный от звуковых и семантических элементов слова (и других знаков). Они определяют сложную тональность нашего сознания, служащего эмоционально-ценностным контекстом при понимании (полном, смысловом понимании) нами читаемого (или слышимого) текста, а также в более осложненной форме и при творческом создании (порождении) текста.

Задача заключается в том, чтобы вещную среду, воздействующую механически на личность, заставить заговорить, то есть раскрыть в ней потенциальное слово и тон, превратить ее в смысловой контекст мыслящей, говорящей и поступающей (в том числе творящей) личности» [1, с. 387].

Для решения этой весьма сложной задачи была создана технология устного речевого педагогического воздействия, основанная на коннотативных (дополнительных) смыслах текста.

Знание структуры интонации и коннотации речевого педагогического высказывания (эмоциональный, рациональный, стилевой, образно-ассоциативный и целостно-образный компоненты) позволяет выявить замкнуто-разомкнутую («по спирали») технологическую последовательность (технологическую модель) создания внутренней формы педагогического высказывания = целостного речевого педагогического образа (интонирования): образ → эмоциональное отношение к высказыванию → его осмысление → выбор стиля высказывания → привлечение образов посредством ассоциаций → формирование целостного образа, где каждый элемент может стать исходным.

Знание свойств интонации (континуальность, дискретность и т.д.) и коннотации (неповторимость) позволяет определить необходимую гармонию между их компонентами в конкретной ситуации педагогического общения и взаимодействия: найти нужное соотношение эмоциональности, рациональности, стиля и образности в процессе педагогического высказывания и выбрать необходимые вербальные и невербальные (в первую очередь голосовые) средства высказывания.

Знание структуры (дыхательная, звукообразующая и звукопроводящая системы), свойств (устойчивость, полетность и т.д.), функций (звукообразования и т.п.) голосового аппарата и владение им позволяют выстроить универсальную технологическую модель создания внешней, звуковой формы педагогического высказывания: 1) короткий вдох, мышцы брюшного пресса выдвинуты вперед и в стороны, диафрагма опущена (субъект должен испытывать ощущение устойчивости и некоторой тяжести); 2) чуть заметная полуулыбка, мягкое небо приподнято (ощущение раскрытых ноздрей); 3) нижняя челюсть свободно опущена, гортань раскрыта (ощущение вдоха, в мышцах нижней челюсти ощущение вялости); 4) губы и язык готовы к точной и четкой работе. В момент вдоха и далее в процессе звукоизвлечения внимание говорящего постоянно направляется по некоему воображаемому кругу, точнее, «по спирали»: глубокая «опора» → высокое мягкое небо → свободная нижняя челюсть → четкое произнесение согласных звуков → глубокая «опора» и т.д.

С целью проверки эффективности технологической модели устного речевого педагогического высказывания, т.е. качества прочтения текста в

феврале 2007 г. в Социальном институте Российского государственного профессионально-педагогического университета со студентами 2-го, 3-го, 4-го курсов факультета социальной педагогики и социальной работы и факультета физической культуры, автором статьи был проведен эксперимент (анонимное анкетирование).

Студентам дважды, с интервалом в 1 неделю, был прочитан текст игры-медитации «Здравствуй, Я, мой любимый» [2, с. 144]. Первое прочтение текста проводилось строго по разработанной технологии (с положительным дополнительным смыслом), второе – с нарушениями основных внутренних и внешних параметров правильной устной речи, например, эмоционально индифферентно, не «на дыхании», неосмысленно, с зажатой гортанью и с некоторыми другими нарушениями (с отрицательным дополнительным смыслом).

В обоих случаях студенты должны были ответить на такие вопросы:

1. Какие ощущения Вы испытывали, слушая данный текст?
2. Какие чувства Вы испытывали, слушая данный текст?
3. Какие мысли возникали у Вас во время слушания данного текста?
4. Какие образы и ассоциации возникали у Вас во время слушания данного текста?
5. Опишите Ваше общее представление о себе во время слушания данного текста.
6. Опишите Ваше общее представление о говорящем во время слушания данного текста.

Предложенный комплекс вопросов позволил получить достаточно полное и объективное представление о субъективной оценке своего состояния и состояния говорящего реципиентами, положительного или отрицательного (или другого) отношения к данной речевой ситуации, т.к. некоторые из вопросов вызвали у части студентов затруднения (прочерки в анкете), противоречивые ответы («ощущение гармонии, я сбросила с себя тяжелый груз», но «мне не понравилась интонация говорящего»), а также нежелание отвечать по тем или иным причинам («я знаю этого педагога, поэтому отвечать не буду»).

В отличие, например, от учебно-научного текста, особенности текста игры-медитации создают условия для достаточно явной, «чистой»

оценки качества его произнесения, а затем и для правильной оценки эффективности описанной выше технологии устного речевого педагогического высказывания по следующим основаниям:

1. Текст однозначен по своей направленности на внутренний мир реципиента как воздействующий.

2. Смысл текста достаточно определен и потому прост в толковании.

Табл.1

Результаты эксперимента

1 прочтение (51 анкета)			2 прочтение (56 анкет)		
Положительное отношение	Отрицательное отношение	Противоречивое отношение	Положительное отношение	Отрицательное отношение	Противоречивое отношение
42 анкеты	4 анкеты	5 анкет	17 анкет	33 анкеты	6 анкет
82,4 %	7,8 %	9,8 %	30,4 %	58,9 %	10,7 %

Интересно отметить, что письменные ответы студентов оформлялись практически одними и теми же словами и выражениями.

Положительное отношение: расслабленность, спокойствие, легкость, чувство свободы, чувство умиротворения, мысли о своем теле и о себе, образы природы и пространства и т.п.

Отрицательное отношение: ощущений никаких; скованность; я была напряжена; тревога; растерянность; чувство утомления; мысли о моем истощенном теле; дискомфорт; мысль о том, в чем здесь подвох; трудно сосредоточиться и т.п.

Противоречивое отношение: «ощущения тепла, расслабленности, покоя, любовь к себе, благодарность своему телу, ассоциации с гипнозом», но говорящий – это «серая личность с монотонным голосом» и т.п.

Здесь важно отметить критическое отношение к говорящему как к педагогу-профессионалу.

Положительное отношение: спокойный; уверенный; сказитель, ведущий детской передачи; голос сверху; говорящий полностью проникся содержанием текста, его состояние, интонация, выражение лица словно

шли от автора как создателя текста; голос усыпляющий; йог; знает свое дело и т.п.

Отрицательное отношение: говорящий был напряжен, сильно волновался; монотонно; читал без выражения; речь была очень быстрой – трудно сосредоточиться; чтение на скорость; интересно, сколько слов проговорит, а сколько проглотит; проговаривает без всяких чувств и смысла и т.п.

Результаты эксперимента позволяют сделать некоторые выводы.

При положительном коннотировании текста читающим (в соответствии с авторским смыслом) 82, 4 % реципиентов адекватно относятся к авторскому и дополнительным смыслам текста.

При отрицательном коннотировании текста читающим (не в соответствии авторским смыслом) 30, 4 % реципиентов проявляли положительное отношение, что можно объяснить слабой способностью к чуткому и тонкому восприятию (в данном случае оттенков интонации).

При любом качестве прочтения текста примерно 10 % реципиентов дают противоречивые ответы, что можно объяснить либо особенностями их характера, либо недостаточно развитым логическим мышлением

Данные выводы подтверждают весьма значительный воздействующий потенциал технологической модели устного речевого педагогического высказывания, основанной на коннотативных смыслах первичного (авторского) текста.

Однако главный вывод, который можно сделать по результатам эксперимента заключается в том, что педагог, владеющий технологией формирования целостного речевого педагогического образа (интонирования) и технологией создания внешней, звуковой формы педагогического высказывания, т.е. говорящий не «как обычно», а «как актер», «незаметно» вовлекает в сферу педагогического воздействия 52 % обучающихся и воспитанников (82,4 % положительных ответов при первом прочтении и 30, 4 % положительных ответов при втором прочтении).

Библиографический список

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.

2. *Козлов Н.И.* Лучшие психологические игры и упражнения. Екатеринбург, 1997.

3. *Макаренко А.С.* Избранные педагогические сочинения. М., 1946.

4. *Штайнер Р.* Христианство как мистический факт и мистерии древности [Текст] /Разрешенный пер. О.Н. Анненковой. М., 1917.