

Министерство образования и науки Российской Федерации
Сибирский федеральный университет

Профессиональная этика в педагогической деятельности

Учебное пособие

Рекомендовано УМО РАЕ по классическому университетскому и техническому образованию в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями образования) (уровень бакалавриата), профили образования: «Русский язык и литература», «Русский язык и история», «Начальное образование», «Начальное образование и дополнительное образование», 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология и педагогика начального образования» (Протокол № 644 от 03.07.2017 г.).

Красноярск, Лесосибирск 2017

УДК 174:37.013
ББК 87.75:74.00
П 841

Рецензенты:

Т.В. Луговская, кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-политических дисциплин филиала СибГУ в г. Лесосибирске;

Е.А. Цзян, кандидат педагогических наук, доцент, директор МБОУ «СОШ №9» г. Лесосибирска

П841 Профессиональная этика в педагогической деятельности: учеб. пособие / М. В. Веккесер, И. А. Славкина, Н. Д. Фирер, Н. Г. Харитоновна, Л. С. Шмутьская. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2017. – 120 с.

ISBN 978-57638-3717-9

В пособии отражены основные аспекты профессиональной этики педагога, необходимые для формирования профессионально значимых компетенций.

Предназначено для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям подготовки 44.01.05 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 49.03.01 Физическая культура, педагогов основной школы и всех интересующихся вопросами профессиональной этики в педагогической деятельности.

ISBN 978-57638-3717-9

УДК 174:37.013
ББК 87.75:74.00

© Лесосибирский
педагогический институт –
филиал СФУ, 2017

Содержание

Введение	4
1. Теоретические основы педагогической этики	5
1.1. Происхождение и взаимосвязь понятий «этика», «мораль», «нравственность», «этикет»	5
1.2. Профессия как социологическая категория	9
1.3. Учительство как социально-профессиональная страта	12
1.4. Философские основы этики учителя	23
1.5. Формирование профессионального этического кодекса	28
Вопросы и задания для самоконтроля	32
2 Этические основы педагогического общения	35
2.1. Особенности педагогического общения	35
2.2. Принципы конструктивного педагогического общения	39
2.3. Коммуникативные качества речи как основа успешного профессионального общения	43
Вопросы и задания для самоконтроля	64
Глоссарий	114
Список литературы	118

ВВЕДЕНИЕ

Этическая составляющая играет важную роль в педагогической деятельности, оказывая влияние на ее качество и результативность. Необходимость этической регламентации педагогической деятельности особенно важна на современном этапе развития образования. Задачи, стоящие перед Россией: обеспечение инновационного характера базового образования; модернизация институтов системы образования; создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров; формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг, невозможно решить без переосмысления роли учителя в образовательном процессе и тех требований, которые общество предъявляет к его личности.

В учебном издании представлен материал для самостоятельного изучения, нормативные документы, педагогические ситуации для анализа. Предложены задания и вопросы для самоконтроля.

Материалы пособия могут быть использованы при подготовке к лекционным и практическим занятиям по дисциплинам учебного плана: «Философия» (темы: «Учение о человеке – антропология», «Социальная философия», «Учение о ценностях – аксиология»), «Педагогика» (темы: «Система образования в культурно-историческом контексте», «Общая и профессиональная культура педагога»), «Основы социологии» (темы: «Социальный контроль», «Социальная стратификация», «Социальные роли»), «Педагогическая риторика» (темы: «Правила речевого этикета», «Речевые жанры педагогического дискурса»), а также при подготовке к зачетам и экзаменам.

Данное пособие предназначено для студентов очной и заочной форм обучения, обучающихся по направлениям 44.01.05 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 49.03.01 Физическая культура, педагогов школы и всех интересующихся вопросами профессиональной этики в педагогической деятельности.

1. Теоретические основы педагогической этики

1.1. Происхождение и взаимосвязь понятий «этика», «мораль», «нравственность», «этикет»

В словаре С.И. Ожегова этика трактуется как «философское учение о морали, её развитии, принципах, нормах и роли в обществе; совокупность норм поведения (обычно применительно к какой-нибудь общественной группе)». Далее, этика – это «кодекс поведения, обеспечивающий нравственный характер взаимоотношений между людьми, который вытекает из их профессиональной этики».

В первоначальном значении «этика», «мораль», «нравственность» – разные слова, но один термин. Со временем ситуация меняется. В процессе развития культуры, в частности, по мере выявления своеобразия этики как области знания за разными словами начинает закрепляться разный смысл: под этикой главным образом подразумевается наука, а под моралью (нравственностью) – изучаемый ею предмет. Существуют также попытки различения понятий морали и нравственности. Согласно наиболее распространенной из них, восходящей к Гегелю, под моралью понимается субъективный аспект соответствующих поступков, а под нравственностью – сами поступки в их объективно развернутой полноте: мораль – то, какими видятся поступки индивиду в его субъективных оценках, умыслах, переживаниях вины, а нравственность – то, какими на самом деле являются поступки человека в реальном опыте жизни семьи, народа, государства. Можно выделить также культурно-языковую традицию, которая понимает под нравственностью высокие основополагающие принципы, а под моралью – приземленные, исторически изменчивые нормы поведения; в этом случае, например, заповеди бога именуются нравственными, а наставления школьного учителя – моральными.

Термины «этика», «мораль», «нравственность» возникли в трех разных языках. Древнегреческое слово «ethika» (от *ethos*) служит аналогом латинскому понятию «*moralis*» и русскому термину «нравственность». Все они подразумевают некоторую устойчивость, внутреннюю упорядоченность нравов, обычаев людей. Со времен Аристотеля понятием «этика» стали обозначать ту область философских знаний, которая изучает человеческие добродетели. У Гомера слово *ethos* обозначает местопребывание, совместное проживание. У Гераклита этим словом обозначен «образ жизни», образец. В IV веке до н.э., по Аристотелю, *ethos* означал добродетели человека, проявляющиеся в его поведении: мужество, умеренность, мудрость, справедливость, благоразумие, честность, а «этикой» называли науку об этих качествах. Этика – это теория нравственности, обозначающая совокупность добродетелей, а также область знаний о

них. Аристотель посвятил новой науке такие труды, как «Никомахова» и «Эвдемова этика», «Большая этика». Аристотель образовал прилагательное «этический» для того, чтобы обозначить особый класс человеческих качеств, названных им этическими добродетелями. Они отличаются, с одной стороны, от аффектов как свойств тела, с другой – от дианоэтических добродетелей как свойств ума. К примеру, страх – природный аффект, память – свойство ума, а умеренность, мужество, щедрость – свойства характера. Для обозначения совокупности этических добродетелей как особой предметной области знания и для выделения самого этого знания как особой науки Аристотель ввел термин «этика».

Слово «мораль» образовано от латинского слова *mos* (мн. ч. – *mores*), что означало примерно то же, что и *ethos* в греческом – нрав, обычай. Цицерон подобно Аристотелю, образовал от него слова *moralis* – моральный и *moralitas* – мораль, которые стали латинским эквивалентом греческих слов «этический» и «этика». Русское слово «нравственность» происходит от корня «нрав». Впервые оно появилось в «словаре Академии Российской» и употреблялось как синоним «этики» и «морали». Затем они приобрели несколько иные смысловые оттенки, отличающие их друг от друга. Под нравственностью и моралью понимают принципы, ценности, нормы, определяющие человеческое поведение. Этикой же называют как сами эти принципы (например, «педагогическая этика»), так и науку о них, т.е. науку о морали (нравственности). Этика имеет нормативный характер. Мораль является предметом изучения этики. Мораль – это реальность. Этика и мораль не одно и то же. Этика не только учение о морали, но и часть самой морали. Мораль – форма общественного сознания, вид человеческой деятельности и человеческих отношений, важный способ регуляции поведения человека в обществе, складывается из принципов, норм, правил, оценок, которыми человек руководствуется в своем поведении. Мораль – это индивидуальные и общественные формы человеческих отношений, основанные на различении добра и зла.

Свойство морали требовать определенного поведения называется императивностью (от лат. *imperative* – повелевать). Требования морали: от самых простых – уступи место старшему, подними упавшего – до обобщенных: поступай по отношению к другим так, как хотел бы, чтобы они поступали по отношению к тебе («золотое правило» нравственности).

Специфика этики и ее особое место в системе научного знания как раз и обусловлены ее нормативным характером. Этика традиционно видела свою задачу не только в том, чтобы описать и объяснить мораль, но прежде всего в том, чтобы научить морали – предложить идеальную модель межлических отношений, в которой снято отчуждение между индивидом и родом, а счастье совпадает с добром.

Таким образом, этика изучает нравственные проблемы жизни человека, дает определение добра и зла, рассматривает различные модели межлических отношений и правил поведения человека в обществе.

Этикет (фр. *etiquette* – ярлык, этикетка) – совокупность правил поведения, касающихся внешнего проявления отношения к людям (обхождение с окружающими, формы обращения и приветствий, поведение в общественных местах, манеры и одежда) (Словарь по этике, 1989). Исходя из этого определения, этикет можно рассматривать как часть этики, как социальное понятие, как исторически сложившуюся систему правил социального поведения, принятую в традиционной для данного этноса культуре общения. Соблюдать определённый порядок поведения, придерживаться существующей системы разрешений и запретов – это значит принимать сложившуюся систему ценностей и тем самым признавать себя членом этого общества.

Первые упоминания об этикете как установленном порядке поведения уходят вглубь тысячелетней истории человечества. В литературных текстах древнего Шумера были изложены «первые моральные идеалы». Высокие моральные качества, по мнению шумеров, были дарованы человеку богами. И человек должен был четко следовать этим божественным предначертаниям. Со временем правила поведения разных народов видоизменялись, отражая различные условия их жизни. Наряду с повседневным появился деловой этикет.

В Древнем Египте международные переговоры велись в соответствии с определенными правилами, в торжественной обстановке. Для официального общения с другими государствами стали выделяться специальные люди – послы. В Древней Греции послы носили при себе специальные «жезлы Гермеса». Послу вручали инструкции, написанные на двух карточках или табличках, которые назывались «дипломах». От слова «дипломах» произошло всем известное слово «дипломатия».

Пособия по правилам поведения, трактаты, поучающие, как следует себя вести человеку учтивому, вежливому, появились в средние века. Первый трактат о поведении был издан в 1204 году испанским священником Педро Альфонсо и назывался «Дисциплина клерикалис». На основе этого сочинения были составлены книги по этикету. Они содержали правила поведения за столом, учили вести беседу, принимать гостей и т.п.

Слово «этикет» произошло от названия карточек «этикеток», которые раздавались всем гостям во время изысканных приемов у короля Людовика XIV. На этих карточках были написаны правила поведения. С этого времени этикет воспринимался не просто как стандарт поведения, а как определенный ритуал общения. Появились

специальные люди – церемониймейстеры, которые должны были знать и разбираться во всех тонкостях придворного ритуала.

В начале и середине Средневековья законодателем правил этикета была церковь, а в Позднее Средневековье – королевские дворы Парижа, Лондона и других европейских стран.

В XVI-XVII веках соблюдение правил этикета стало отличительным признаком светского человека.

На Руси первые письменные правила поведения были составлены князем Владимиром Мономахом. В «Поучениях» мудрый князь писал: «Куда ни пойдете по своей земле, нигде не позволяйте ни своим, ни чужим отрокам обижать жителей ни в селениях, ни в полях... где ни остановитесь в пути, везде напоите и накормите всякого просящего... чтите гостя, откуда бы к вам ни пришел, – простой ли человек, или знатный, или посол, – угостите пищей или питьем... Больного посещайте, мертвого пойдите проводить... Не пройдите мимо человека, не приветствуя его, а скажите всякому при встрече доброе слово...».

В середине XVI века был создан еще один уникальный труд, полное название которого «Книга, называемая Домостроем, которая содержит в себе полезные сведения, поучение и наставление всякому христианину – и мужу, и жене, и детям, и слугам, и служанкам». Домострой, вошедший в наше сознание как символ жестокого обращения с женой, детьми и слугами, содержал в себе кодекс житейских правил, отражавших идеалы духовной, социальной и семейной жизни.

В XVIII веке появилась книга «Юности честное зерцало, или Показания к житейскому обхождению», в которой давались разъяснения и наставления молодым людям о том, что прилично, а что недопустимо в общении, в разговоре, за столом, на улице. Подчеркивалось значение доброжелательности и приветливости, жеста и выражения лица – тех «мелочей», которые должны войти в привычку воспитанного человека.

Раньше культуре общения, учтивости, умению вести себя в обществе – всей этой науке поведения – обучали только избранных. Хорошие манеры считались признаком просвещенности. Но этикет, как и все, что тесно связано с человеком, окружающей его обстановкой, не мог оставаться неизменным, не подверженным влиянию глобальных исторических событий. Так, после Великой французской революции придворный этикет был существенно переработан: отменено обращение на «вы», всем следовало говорить только «ты»; шляпу при приветствии не надо было снимать и т.д. Подобная ситуация сложилась и в России после Октябрьской революции. Хорошие манеры стали считаться признаком буржуазного общества.

Этикетные нормы детерминированы социокультурными обстоятельствами, поэтому их содержание и субординация исторически изменчивы. Главные особенности этикета: договорный или

согласительный характер этикетных норм, разнообразие, пестрота этикетных представлений в различных культурных регионах; отражение субординации во взаимоотношениях людей; отражение целесообразности поведения и одновременно культурного символизма; этикет как механизм регуляции, согласования интересов людей – стабилизация внешних проявлений индивидуального и общественного бытия.

Тенденции современного этапа развития этикета отражают усиление значимости этикета, демократизацию этикетных норм, уменьшение степени их условности, унификацию (приведение чего-либо к единой системе, форме, единообразию).

Единство этикета и морали выступает как общая целевая направленность в стабилизации социума, утверждении самооценки личности; в диалектике содержания и формы взаимоотношений между людьми, в которой форму представляет этикет, а ее содержание – мораль. Конкретные этикетные нормы представлены: видами субординации (старший – младший, руководитель – подчиненный, мужчина – женщина, учитель – ученик); ситуативным проявлением (приветствие, знакомство, представление, прием, поведение в общественных местах, в сфере профессиональной деятельности).

Вежливому человеку более комфортно живется в социуме, так как ему нетрудно соблюдать правила поведения в любом коллективе. Воспитанному человеку, наконец, легче добиться успеха, сделать карьеру, потому что он прекрасно впишется в любое общество, в том числе и ученическое, и будет чувствовать себя в нем свободно.

1.2. Профессия как социологическая категория

Исследование профессий сформировалось в XX столетии в самостоятельную отрасль социологического знания, имеющую специфическую предметную область, и развивалось в тесном взаимодействии с такими отраслевыми направлениями, как социология труда, индустриальная социология, социология образования, а также с общесоциологическими теориями социальной структуры, социальной стратификации и социальной мобильности.

У Маркса, Спенсера, Дюркгейма превалировало восприятие профессий сквозь призму категорий разделения труда и дифференциации социальной деятельности. При этом задачи исследования профессий неизбежно подчинялись логике их социологической концепции, будь то обоснование принципов экономического детерминизма (как у Маркса), доказательство универсальности «закона эволюции» (как у Спенсера) или поиск оснований социальной интеграции и солидарности (как у Дюркгейма). Более масштабную постановку проблемы мы находим у Вебера,

которого интересовали социально-исторические аспекты развития профессий, экономические функции и типы профессионального разделения труда (профессиональной структуры), профессиональное призвание личности.

Для Маркса профессия – таксонометрическая единица конкретной деятельности внутри производства в отличие от общего разделения труда на роды (земледелие, промышленность, торговля), с одной стороны, и единичного разделения труда внутри мастерской – с другой. Разделение труда начинается с обособления профессий. Тем самым был показан объективный критерий разграничения профессии и специальности как особенного и единичного уровней в системе разделения труда.

Противоположный подход продемонстрировал Г. Спенсер, сформулировавший всеобщие законы эволюции социальных институтов. Институт профессий возникает из первичной политико-церковной деятельности. При этом к собственно профессии британский социолог относит лишь свободные профессии: это врачи и хирурги; танцоры и музыканты; ораторы и поэты, актеры и драматурги; биографы, историки и литераторы; ученые и философы; судьи и законники; учителя; архитекторы; скульпторы; живописцы. Они рассматриваются Спенсером как репрезентативные типы профессий вообще. Данный институт конституируется выделением специализированных функций, их закреплением за определенными группами общества, наконец, системой объединения профессионалов для защиты своих интересов.

Идеи Спенсера нашли продолжение у Г. Зиммеля и у Э. Дюркгейма. Разнообразие профессий и видов деятельности в промышленности рассматриваются им как выражение общественной дифференциации. В то же время только профессиональная группа может стать одним из тех институтов, которые интегрируют расколотое общество. Принятое Дюркгеймом уподобление профессии профессиональной группе используется и сегодня.

При всем несходстве взглядов трех классиков социологии на сущность профессии (профессия как вид деятельности; профессия как институт; профессия как профессиональная группа) отправной точкой их анализа выступает понятие социальной структуры в широком смысле (как дифференциации социальной деятельности).

Профессиональная структура, согласно теории М. Вебера, различается в зависимости от степени развития типичных профессий вообще; от уровня профессиональной спецификации и специализации; от уровня и способа профессиональной стабильности и подвижности. В состав профессий включается любое занятие, дающее заработок, а такие признаки, как постоянство занятия, необходимость обучения, уровень квалификации, характер применяемых способностей, не являются для М. Вебера обязательными признаками профессии <...>.

Подобный подход резко контрастирует с современным пониманием профессии, которое настаивает на обязательности ее «общественного признания». Предложенная Вебером типология профессий многомерна (произведена по нескольким различным основаниям). В нее входят занятия в домашнем хозяйстве, в коммунальном хозяйстве средневековых городов, в кастовом строе, внутри религиозной общины, в бюджетной и рыночной экономике.

М. Вебер соотносит профессиональную занятость прежде всего с потребностями индивида в обеспечении средств к существованию и только во вторую очередь с потребностями общества.

Профессиональную стратификацию и воздействие профессии на развитие личности обнаруживают в трудах П. Сорокина. Его определение профессии в «Системе социологии» близко к веберовскому и отражает, по-видимому, принятые в начале века научные представления о сути профессии как об обычном занятии индивида, дающем ему средства к существованию. Источник дохода и социальная функция индивида связаны друг с другом и образуют в совокупности профессию. Социальное значение профессии для человека П. Сорокин характеризует следующим образом: «Она механически, помимо воли и желания индивида, переделывает его, творит по своему образу и подобию, определяет его интересы, убеждения, вкусы, стремления и желания – словом всю его природу. Это значит, что индивиды, имеющие сходные профессии, при всех различиях будут иметь ряд общих интересов и сходств, вызываемых сходством профессии. И, обратно, сходные во многих отношениях индивиды неизбежно будут расходиться во многом, если их профессии различны».

В современной российской социологии благодаря работам А.Г. Здравомыслова, Г.В. Осипова, В. Г. Подмаркова, М.Х. Титмы, Ж.Т. Тощенко, И.И. Чангли, О.И. Шкаратана и других сложились два наиболее распространенных подхода к исследованию профессии. Первый из них Г.Б. Кораблева условно называет деятельностным, поскольку основным признаком профессии в его рамках считается особый вид трудовой деятельности, выделившийся в процессе общественного разделения труда. В рамках второго подхода, развивающего идеи, сформулированные еще С.Г. Струмилиным, акцентируется внимание на носителе профессии – человеке. Этот подход Г.Б. Кораблева называет личностно-квалификационным, поскольку для его сторонников главным признаком профессии выступает уровень подготовленности личности к специальному виду занятий, что находит выражение в некоторой совокупности навыков и умений, определяемых спецификой трудовой деятельности.

Весьма важен также, по мнению Г.Б. Кораблевой, подход к профессии как к одному из основных стратификационных факторов,

регулирующих отношения равенства – неравенства в обществе и определяющих социальный статус индивида и социальных групп.

Объектом исследования при этом становятся конкретные профессиональные общности, их место и роль в трансформации российского общества, а не абстрактные элементы профессиональной структуры или номинальные профессиональные группы.

Итак, профессия проявляет себя и как вид специализированной деятельности, и как совокупность знаний, навыков, умений, и как особый вид социальной общности.

Любой специализированный вид деятельности для приобретения статуса профессии проходит процесс институционализации, который предполагает:

- наличие общественной потребности в специализации деятельности для более эффективного удовлетворения общественных нужд;

- формирование специальных требований, норм и стандартов, характеризующих данный вид деятельности;

- определение характера специальных способностей, знаний и навыков индивидов, необходимых для выполнения данного вида деятельности;

- появление методов и способов определения таких способностей и обучения специальным профессиональным знаниям, приемам и навыкам;

- формирование стимулов и мотивов занятия именно этим видом деятельности на уровне как индивида, так и общества в целом, что связано с престижем профессии, находящем отражение в способности данного занятия быть основным источником дохода;

- подчеркивание определенных профессиональных интересов, ценностей, норм, стилей и образцов поведения, профессиональных ролей, способствующих сплочению людей по признаку принадлежности к данной профессии и конкретной профессиональной общности;

- появление особых профессиональных организаций для защиты этих интересов (профессиональные объединения, союзы и т.п.).

Завершение процесса институционализации профессии выражается в формировании профессиональных общностей.

1.3. Учительство как социально-профессиональная страта

Одной из социально-профессиональных общностей, изучением которой занимаются в настоящее время педагоги, социологи, психологи, экологи, философы, экономисты, историки и культурологи, является учительство в мегаполисах и малых городах, в столичных школах и в провинции, в индустриальных центрах и в сельской местности. Учительство предстает сегодня не как монолитная профессиональная

группа, а как социально-профессиональная общность – страта, интегрированная своей профессиональной деятельностью, но вместе с тем имеющая значительные различия по своим профессиональным и мировоззренческим чертам. Особенно ярко это видно в его отношении к переменам в школе и ценностных позициях. Исследования последних лет показывают, что учительство не безликая и аморфная масса, подверженная влиянию сверху и не имеющая собственной активности. Ученые утверждают, что именно сейчас отмечается процесс дифференциации совокупности учителей по отношению к школе, к детям, к учебной и воспитательной деятельности.

Во всем многообразии видов человеческой деятельности роль социальной группы, предназначенной для обучения, воспитания и передачи накопленного предшественниками знания, опыта, была во все времена достаточно велика и имеет глубокие социально-политические корни. Исследователи отмечают, однако, что деятельность учительства не оценивалась обществом в той мере, в какой она могла бы наиболее полно способствовать прогрессу. И тем не менее исторический генезис функций учительства в системе общественного разделения труда очевиден. Если на ранних стадиях человеческой цивилизации функция учительства сводилась к обучению подрастающего поколения навыкам в борьбе за выживание, то позднее она трансформируется в функцию воспроизводства производительных сил, интеллекта и духовности.

«Какую бы историческую эпоху мы ни брали, – подчеркивает В. В. Тумалев, один из авторов коллективной монографии «Учитель. Школа. Общество», – каким бы изменениям ни подвергалось положение учительства в обществе и государстве, внеисторическим остается одно – характер труда учителя, предопределяющий его место в общественном разделении труда, – это умственный труд. Таким образом, определено место учительства в социальной структуре как органичной составляющей интеллигенции, сущностной характеристикой которой является трансляция культуры и на этой основе осознанное творчество, обучение, формирование, поддержка активности, саморазвития конкретных детей и подростков» (Учитель. Школа. Общество, 1995).

В процессе исторического развития интеллигенции в ее среде постоянно формировался слой, профессионально занимавшийся формированием личности, начиная с детского возраста и заканчивая юношеским периодом. Этот слой концентрировал в своей деятельности наиболее значимые социальные и культурно-личностные общественные цели, которые в совокупности и явились социокультурной функцией профессиональной общности (страты) педагогической интеллигенции.

Профессиональные и социокультурные функции учительства в обществе с очевидностью показывают важность этой страты для самого существования любого социума, его успешного воспроизводства и развития. Однако самого установления этого факта еще недостаточно

для понимания того, что же представляет собой эта социально-профессиональная среда как «изнутри», так и в ее связях с другими слоями, обществом как социальным организмом.

Набор признаков, идентифицирующих страты, предложенный Бернардом Барбером, представляет наибольший практический интерес. Он выделяет следующие признаки страт: престиж профессии; власть и могущество; доход или богатство; образование или знание; религиозная или ритуальная чистота; родственные или этнические группы. Теоретические разработки в области стратификации, сделанные Талкоттом Парсонсом, Робертом Мертоном, Кингсли Дэвисом, Уильбертом Муром в первой половине сороковых годов XX века, приняты и сегодня. Причиной социальной стратификации они считали разделение функций в обществе. Действительно, для того, чтобы общество могло существовать, в нем должно выполняться множество разнообразнейших функций от ключевых, важнейших, до самых незначительных, обеспечивая его жизнедеятельность и определенный прогресс. Значимость функциональных положений оценивается степенью функциональной уникальности разных социальных положений, степенью зависимости данного положения от других.

Выстроив на основе тех или иных признаков ряд равнозначных измерений стратификации, можно упорядочить все множество социальных положений отдельных групп. Используя теоретические разработки в области стратификации и предложенные признаки, можно рассматривать учительство как социально-профессиональную страту, полагая, что профессия в данном случае выступает одним из признаков принадлежности к этой страте. Также становится возможным исследовать учительскую профессиональную среду с точки зрения описания ее признаков с тем, чтобы вычленить ее из общей социальной группы интеллигенции. Для более полного анализа этого вопроса следует, на наш взгляд, дополнить совокупность признаков, идентифицирующих страты, предложенных Б. Барбером, стратификационными элементами современных социологов Оксфорда. По мнению Дж. Томпсон и Дж. Пристли, «главными элементами социальной стратификации в современном обществе являются: класс и статус; пол; этническая принадлежность; возраст». Следует отметить, что «статус» и «престиж» у данных социологов используются как синонимы. Говоря о «верхнем слое» в социуме, они характеризуют этот слой как более влиятельный, пользующийся большим уважением, «у них выше престиж, или статус, чем у других групп» (Томпсон, Пристли, 1998). Как видим, признаки Б. Барбера и ученых – социологов Оксфорда не противоречат, а взаимодополняют друг друга. Добавив к престижу профессии, власти и могуществу, доходу и богатству, образованию или знанию, религиозной вере или ритуальной чистоте, родственным или этническим группам (по Б. Барберу) признаки по полу и возрасту (по Дж.

Л. Томпсон и Дж. Пристли), сделаем попытку рассмотреть учительскую социально-профессиональную страту в свете данных восьми признаков.

Традиционно понятие «престиж» определяется как значимость, привлекательность, приписываемая в общественном сознании различным сторонам деятельности людей, социальному положению, профессии, действиям людей, их психологическим качествам (инициативность, интеллектуализм), физическим достоинствам (красота), различным благам, а также социальным группам, институтам, организациям. Тесно переплетается с авторитетом, уважением, влиянием.

В Философском энциклопедическом словаре понятие «престиж» трактуется как «соотносительная оценка социальной роли или действия, социальной или профессиональной группы, социального института, физического достоинства, психологического качества и т.п., разделяемая членами данного общества или группы на основании определенной системы ценностей» (ФЭС, 1983).

Современные социологи трактуют престиж как «степень уважения, которым пользуется конкретный индивид как представитель той или иной профессии, социально-профессиональной группы. Выполняя функцию саморегулирования поведения личности, престижность служит стимулятором активности, направленной деятельности человека на самоутверждение, реализацию своих творческих возможностей, завоевание признания окружающих». Позднее, в ходе анализа проблемы престижа учительской профессии, дается следующее определение: «Престиж социальной или профессиональной группы, социального института является основополагающей оценкой адекватного отражения социальных, экономических, политических позиций, норм и ценностей, характерных для данного общества. Как критерий отражения норм и ценностей, престиж формируется в ходе сложных взаимодействий общественных оценок, общественного мнения».

В современном российском обществе, вступившем в период реформирования государственных институтов и радикальных изменений социального устройства, не следует рассуждать, по мнению У.С. Борисовой, о престиже профессии учителя, не уточняя при этом, в каком смысле и с каких позиций он изучается. Такое рассмотрение может осуществляться по крайней мере в трех разных аспектах. Первый аспект – общетеоретический. Он касается роли и места учительской профессии в системе общественного разделения труда. Можно утверждать, что учитель занимает в этой системе высокое место и должен иметь соответствующий ему престиж. Второй аспект – государственный и общественно-политический. В этом аспекте оценка престижа осуществляется исходя из реального социального статуса. Третий аспект, без учета которого нельзя обойтись, заключается в оценке

своего положения самими учителями. Необходимость его включения диктуется также тем, что самооценки являются референтами отношения профессиональной группы к собственной профессии. Они субъективно отражают значимость собственного труда, меру его общественного признания.

В рамках общетеоретического аспекта мировое сообщество и ученые высоко оценивают учительскую профессию. Это выражается прежде всего в осознании и признании ими формирующей роли учительства как закладки интеллектуального потенциала общества XXI века конкурентоспособного, соответствующего уровню цивилизованности развитого социума, способного обеспечить гармоничное сосуществование и взаимодействие человека и природы, различных культур и традиций. Мировое признание роли учительства достаточно высоко, но оно скорее демонстрирует декларацию статуса, некую идеальную норму, выраженную наиболее передовыми умами человечества. В реальности учительство в большинстве стран мира, тем более сегодня в России, этого статуса не имеет.

Еще более сложно дело обстоит с двумя другими аспектами: государственным и собственно учительским. На государственном уровне сегодня труд учителя оценивается низко. Свидетельством этого прежде всего выступает крайне слабое финансирование всей системы образования, и школьного в том числе. Учителя именно как социальная группа фактически находятся в том положении, когда едва могут поддерживать свое физическое существование как индивидов, но не граждан нормального общества. По сути речь идет о том, что воспроизводство учителя как существа социального стало невозможным ни в профессиональном, ни в социокультурном планах.

Учительство совершенно однозначно фиксирует факт, что государство и общество либо оценивают профессию учителя невысоко, либо к ней безразличны. Очевидно, что такое «самоощущение» как минимум не стимулирует представителей профессии к работе и самосовершенствованию. «Эта тенденция особенно опасна тем, – отмечает В.В. Тумалев, – что изменяющийся мир требует реакции общества на идущие перемены. Всякое замедление процесса ведет к диспропорциям, их преодоление в последующие годы и десятилетия потребуют дополнительных усилий. А именно «продукт» деятельности учителей – самый сложный из всех, с которыми имеет дело человечество, поскольку можно восстановить технику, природу (человечество обладает опытом в этих областях), но как исправить целое поколение – это вопрос, который решить пока не удалось» («Учитель. Школа. Общество», 1998).

Вторым стратификационным признаком считают образование или знание. Важно, что образование, как и знание, является имманентной чертой учительской среды, так как без них не может быть учителя как

такового. Ведь осуществлять учебный процесс может только тот, кто сам образован, владеет знаниями и технологиями их передачи определенным объектам.

Таким образом, учительская среда – мощнейший пользователь как образовательных систем в целом, так и частных их подсистем, включая сферы переподготовки, повышения квалификации, дополнительного образования, самообразования и т.п.

Понятие «дополнительное образование» в узком смысле характеризует процесс профессионализации после получения базовой специальности, при этом последняя трактуется в качестве результата овладения определенным уровнем знаний и навыков, необходимых для плодотворного осуществления функций в определенном виде трудовой деятельности (профессиональной сфере). Широкий смысл понятия «дополнительное образование» не ограничен только профессиональной сферой. Процесс образования может протекать в различных формах, при этом самообразование представляется равноправной формой образовательной деятельности. Дополнительное образование не связывается лишь с чисто утилитарными профессионально ориентированными целями, а оценивается в качестве инструмента, мобилизующего учителей к действию, обеспечивающего умение решать определенные задачи, одерживать верх над обстоятельствами, оказывать влияние на людей и события. По существу дополнительное образование является своего рода капиталовложением, выполняет функцию капитала. Как любой приобретенный капитал, образование при умелом использовании принесет в будущем прибыль. Но учителю для сохранения полученного образования в качестве капитала, поддержания его эффективности необходимо постоянно заботиться о соответствии своих знаний и профессиональных навыков уровню современных требований общества.

В информационном обществе феномен учительства, замечает О.Н. Козлова, претерпевает серьезнейшие изменения (Козлова, 1995). Если до сравнительно недавнего времени главной задачей было обучить, то есть прежде всего дать информацию, и учитель выступал как важнейший, порой чуть ли не единственный источник информации, то в настоящее время главной задачей стало отсортировать информацию. Ведь в сознании современного ребенка, живущего на принципиально не изолируемом перекрестке коммуникационных связей (телевидение, радио, пресса и многие другие) содержится беспрецедентно огромное количество информации – практически обо всем. Вступая во взаимодействие с этим молодым человеком, учитель включается в борьбу с усугубляющимся невежеством своего все более информированного воспитуемого. Учителю приходится размыкать зацикленный процесс параллельного развития информированности и невежества, бескультурья, неинтеллигентности, глухоты к другому и т.п.

В данной ситуации особое значение приобретает разработка проблемы образования в течение всей жизни современного учительства.

Третьим измерением стратификационной структуры является доход или богатство. Получение определенной доли дохода или богатства зависит от целого ряда факторов. Для учительства это в первую очередь те средства, которые ему выделяет государство. Для весьма малочисленной группы принадлежность к состоятельной семье не только дает возможность безбедной жизни, но и позволяет не думать о денежных проблемах. Различия принадлежности к той или иной семье дают возможность человеку выполнять и соответствующие профессиональные роли как через образование, так и без него. Соответственно, различные профессиональные роли в обществе обладают разной способностью к получению дохода и накоплению богатства в виде капитала. Но данное рассуждение к российскому учительству имеет скорее теоретическое отношение.

С точки зрения важности социокультурной роли и функции в обществе учительство принадлежит к основным стратам, обеспечивающим жизнедеятельность всего социального организма. Однако учительская страта не относится к высокооплачиваемым категориям населения. Более того, она, как правило, не имеет каких-либо существенных доходов помимо заработной платы.

Четвертым измерением стратификационной структуры, теснейшим образом связанном с тремя первыми, является власть и могущество.

Б. Барбер определяет власть как законную способность к достижению целей в социальных системах, а могущество – как ее незаконное подобие. И то и другое играет во всех без исключения социальных системах, больших и малых, функциональную роль. Это происходит в силу того, что некоторые роли заключают в себе больше власти или могущества, другие – меньше, в результате чего и происходит стратификация их структур (Казаринова, Филатова, Хренов 2000.)

Н. Смелзер, синтезируя размышления о власти М. Вебера и Т. Парсонса, определяет ее как способность навязывать свою волю другим и мобилизовывать ресурсы для достижения цели. С ним солидарен Б. Фей в том, что власть возникает не только тогда, когда группа людей кем-то управляется, но также когда эта группа организуется, заряжается волей и тем самым становится способной добиваться чего-то для себя. Здесь проявляется не чье-то господство и не приказ, а возможность доселе не организованной, но сознающей себя группе (или слою) идентифицироваться и решиться действовать открыто ради новообретенной цели (Казаринова, Филатова, Хренов 2000).

Власть по своей природе, как замечает Гидденс, не является угнетением, она просто есть способность выбирать образ действий или возможность добиваться результатов. Обладание властью, по мнению Т. Болла, есть в данном случае не что иное, как способность действовать в качестве человека, сознающего моральную ответственность.

Власть, по мнению Н. Смелзера, может быть основана как на применении силы, связана с занимаемой политической должностью, так и с унаследованным авторитетом или авторитетом статуса, например власть родителей над несовершеннолетними детьми, священнослужителями над прихожанами и многими другими факторами. Данный вывод непосредственно распространяется и на учительство. Это означает, что по закону дети обязаны проводить в школе несколько часов в день, пять дней в неделю, девять месяцев в году. Они получают знания на основе стандартизированных учебников, дети находятся под присмотром в классе и за его пределами – на спортивных площадках и во время других организованных внешкольных занятий, например игр и танцев. Почти весь день их поведение контролируется главным образом учителями и другими представителями школьной власти. Каждый конкретный учитель ежедневно в той или иной мере осуществляет властные функции в определенной группе учащихся, причем эти функции пронизывают всю их жизнедеятельность от организации учебного процесса, интеллектуальной деятельности до манеры поведения, формы речи и общения, стиля мышления. Вольно или невольно учитель находится в роли первого лица по отношению к ученикам. Ему же принадлежит функция мобилизации интеллектуальных, духовных, жизненных и организационных ресурсов учащихся для достижения как индивидуальных, так и коллективных целей. Здесь же В.В. Тумалев обращает внимание на фактор «замедленного действия», который в русской традиции принято обозначать как эффект «первой учительницы». Влияние отдельных личностей, которое многие люди проносят через всю жизнь, он рассматривает как воздействие «социального импринтинга», используя содержание термина в прямом его смысле: как запечатление личностью социальных образцов, норм поведения, которые усваиваются ею аналогично врожденным поведенческим актам. Это может быть личный пример, поступок, мотив выбора профессии и т.д., суть же заключается в том, что некоторые события школьных лет запечатлеваются в сознании людей надолго, оказывая влияние на протяжении всей жизни.

Возможно, что могущество учительской профессии следует оценивать прежде всего с этой точки зрения. И, по-видимому, Б. Барбер прав, утверждая, что оно выступает как «незаконное» подобие власти в том плане, что никакие формальные, юридические нормы это поведение учителя не регламентируют.

Это влияние относится к области морально-этической, что отнюдь не снимает проблемы силы и протяженности его воздействия на личность. В некоторой степени учитель имеет власть и могущество над родителями своих учеников. Например, посредством тех или иных оценок, методов воспитательной работы, системы поощрений и наказаний он может воздействовать на них.

Пятым измерением стратификационной структуры является принадлежность к родственным и этническим группам.

Во всех обществах родственные группы и их продолжение в форме этнических групп выполняют независимые и существенно важные функции: воспроизводство потомства, социализация детей и обеспечение психологической, социальной и моральной поддержки в отношениях между родителями и детьми, самими родителями, братьями и сестрами, другими родственниками, составляющими расширенные формы семьи, и этнической группы в целом.

В условиях быстрых изменений общественного устройства проблемы, связанные с совместным проживанием и взаимодействием представителей различных национальностей, этносов, народностей и родоплеменных групп становятся крайне актуальными. В.В. Тумалев подчеркивает, что родственные и этнические группы оказывают непосредственное влияние на функционирование учительской страты прежде всего потому, что последняя состоит из представителей различных этносов. Довольно сильно это проявляется в субъектах Российской Федерации, сформированных по национальному признаку. Реальностью становится большое число национальных школ, где в центре учебно-воспитательного процесса присутствует национальная идея, проводниками которой становятся учителя.

У.С. Борисова считает, что дробление школ по национальному принципу без введения в них межнациональных и общереспубликанских учебных программ не лучший выход, поскольку это содействует закреплению национальной замкнутости. Необходимо активно развивать межэтнические контакты между учащимися разных национальностей и учащимися из разных национальных школ как в процессе основной учебы, так и в центрах внешкольной работы (Борисова, 1998).

В Енисейском районе нет национальных школ, где педагогические коллективы формируются по этническому принципу. И хотя учительство в своем составе многонационально – русские, украинцы, латыши, эстонцы, немцы, татары, евреи и т.д., – все именуют себя сибиряками, россиянами, подчеркивая приоритет интернационального в отношениях с учениками и коллегами.

Шестым измерением стратификационной структуры является религиозная или ритуальная чистота. В категориях функционально значимых религиозных идей, господствующих в том или ином обществе, люди могут в большей или меньшей степени обладать высокоценными

качествами религиозной или ритуальной чистоты. Это особо значимо в ситуации перемен, когда происходит возрождение и активизация социального воздействия религиозных учений, под влияние которых попадает все большее число людей, социальных институтов, в том числе и школа.

Признак чистоты ритуальных норм применительно к рассмотрению учительства как социально-профессиональной страты можно включить в общую схему анализа скорее как теоретический. Наличие многих конфессий как в крупных городах, так и в провинции создает комплекс проблем и в школе, и в системе школьного образования. Только в Енисейском районе официально зарегистрированы следующие конфессии: пятидесятники, евангельские христиане-баптисты, мусульманская община татар, не говоря уже о православной церкви. Существование в нашем обществе различных религиозных убеждений ставит перед учительством ряд проблем: самоопределения (в вере как таковой и принадлежности к определенной конфессии); отношения к религии своих учеников; выражение своих позиций по отношению к религии, ее нормам, ритуалам и т.д.

Седьмым измерением стратификационной структуры являются признаки по полу. Биологический пол в достаточно простой формулировке означает биологические (физические и генетические) различия, отличающие мужчин от женщин. В действительности, как и расовые различия, они не так велики. Если сравнить функции организма, то у мужчин и женщин гораздо больше общего, отмечают Д. Томпсон и Д. Пристли. Важно не столько физическое различие, сколько социальное значение, которое придают различиям между мужчинами и женщинами.

Социальный пол означает совокупность норм поведения и позиций, которые обычно ассоциируются с лицами мужского и женского пола в любом данном обществе. Одним из аспектов нашего социального образа выступает то, как мужчины или женщины обучаются, «конструируются», «строятся» в течение жизни в определенных обществах с различными культурами в различные моменты времени. Нормы поведения и образ пола не «естественны» или «определены нашей природой» – они определены обществом и становятся понятными в процессе социальных взаимоотношений.

История женского труда свидетельствует: те сферы деятельности, которые становятся непрестижными и низкооплачиваемыми, постепенно феминизируются. В нашей стране рост уровня образования женщин к середине 1960-х годов привел к увеличению их численности в науке, высшей школе, не говоря уже о школьном образовании, которое к тому времени в основном было представлено женскими кадрами.

В области школьного образования, отмечает О.А. Воронина, в результате процесса феминизации педагогический коллектив на 90% состоит из женщин.

Восьмое измерение стратификационной структуры – возраст. Возраст выступает как «фиксированные фазы развития», которые прогрессируют «постепенно» и являются «социально построенными». Здесь уместно также вспомнить усовершенствованное в 1952 году Карлом Мангеймом понятие «поколение». Он указал на различие между поколением как «определением», т.е. простой возрастной группой 15-25-летних или 45-55-летних, и поколением как «действительностью», которая подчеркивает значение коллективного социального и политического опыта возрастной группы, приводя к формам «разделяемого сознания» и «взглядов на мир», которые отличают эти группы.

Таким образом, профессиональная сфера – это не только определенный вид трудовой деятельности, а именно сфера образования, та социальная среда, где разворачивается функционирование процессов образования, действуют определенные субъекты в форме разнообразных учебных занятий (обучая, участь, поддерживая процесс учения) в ситуациях, складывающихся в ходе таких занятий, с определенной системой взаимоотношений людей, с их институциональной или неинституциональной организацией.

Профессиональная среда, где функционирует учительство, это еще и информационная среда – система средств общения с человеческим знанием, служащая как для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, так и для ее передачи, переработки и обогащения. Учитель готовит личность к оптимальному взаимодействию с окружающим миром, развивает и обучает ее, способствует систематизации накапливаемых знаний, отбирает подлежащий передаче материал, приводит к форме, пригодной для овладения учеником, передает материал. Особое значение приобретает разработка учителем вместе с обучающейся личностью концепции, обобщающей факты, придающей информации смысл, выработка масштаба, позволяющего судить о значимости явлений, тем самым способствуя подготовке личности к активному самостоятельному участию в различных сферах общественной жизни.

Учительскую профессиональную сферу также можно рассматривать как определенную систему учебных форм деятельности. Здесь интегрированы различные виды учебной деятельности в единую социальную систему, ориентируя их на социальный заказ, на социокультурные потребности общества, выполняя свою главную задачу – приобщение личности к образованию, выработке предпосылок для индивидуальной и социальной мобильности.

Философский подход к образованию, по мнению Г.Е. Зборовского, позволяет рассматривать учительскую профессиональную сферу как образовательное пространство, без осмысления интеграции с которым вряд ли можно рассчитывать на сколько-нибудь заметные достижения в области обучения, воспитания, социализации (Зборовский, 1987). Иными словами, профессиональная среда, где функционирует учительство – это особый социальный институт по подготовке личности к активному самостоятельному участию в различных сферах общественной жизни. Его основное содержание – учение, учебная деятельность, а базой служит образовательное учреждение, где субъектами выступают учитель и ученик.

1.4. Философские основы этики учителя

Этика – философская наука, объектом изучения которой служит мораль (нравственность) как специфический регулятор человеческого поведения и общественных отношений.

Если мораль представляет собой объективно существующее специфическое явление общественной жизни, то этика как наука изучает мораль, ее сущность, природу и структуру, закономерности возникновения и развития, место в системе других общественных отношений, теоретически обосновывает определенную моральную систему. В этике принято разделять два рода проблем: собственно теоретические проблемы о природе и сущности морали и нравственную этику – учение о том, как должен поступать человек, какими принципами и нормами обязан руководствоваться.

В системе науки выделяют этическую аксиологию, изучающую проблемы добра и зла; деонтологию, исследующую проблемы долга и должного; деспрективную этику, изучающую мораль того или иного общества в социологическом и историческом аспектах; генеологию морали, историческую этику, социологию морали, **профессиональную этику**. Этика не только часть философии, но также ее внутренний пафос, в силу чего одна из важнейших задач философской этики заключается в осмыслении, обосновании и нормативном оформлении самой философии как этического проекта, нравственно достойного образа жизни.

Философия соединяет в себе ценностное и теоретическое (познавательное) отношение к миру. Двуетадная задача философии состоит в том, чтобы удерживать познание в поле ценностных устремлений человека, а ценностным устремлениям человека придавать теоретически осмысленный вид. Этим в решающей мере определяется роль философии в жизни человека и общества.

В этике философия приходит к осознанию самой себя как образа жизни, как практики разумного существования. Философско-этический

подход к профессии отличается тем, что человеческое поведение рассматривается в идеальной заданности, его моральном аспекте – с точки зрения того, каким его санкционирует мыслящий разум и каким оно согласно критериям этого разума должно быть. Философия рассматривает поведение человека под углом зрения его разумности.

Началом новоевропейской этики можно считать учение И. Канта. Он исходит из идеи о «чистоте» морали, отсутствии утилитаризма в нравственном суждении, независимости его от личной пользы или выгоды. Основной нравственный императив Канта звучит так: «...поступай согласно той максиме, руководствуясь которой ты в то же время можешь пожелать, чтобы она стала общественным достоянием» (Кант, 1965). Моральность основывается на деизме (долженствовании), свободе и добровольности поступка, гуманизма и альтруизме.

У Гегеля этика представляет собой философию права и включает абстрактное право, мораль, нравственность, к которой относятся семья, гражданское общество, государство. Гегель считает благом удовлетворение потребностей человека – иметь понимание добра, сделать его своим намерением и осуществлять в своей деятельности. Добро представляет собой гармоничное, неразрывное единство личной, индивидуальной морали человека и общественного блага. Очень важно для человека сохранение собственной жизни. Добро и зло диалектически взаимосвязаны. Диалектическим взаимодействием пронизаны и другие «категории» его этики – умысел и вина, намерение и благо, добро и совесть, счастье и долг. Истинная, а не формальная совесть, по Гегелю, является нравственным самоконтролем человека, направленным на реализацию добра и долга.

Марксистская этика считала источником нравственности, определяющим ее основание, социально-историческое бытие. Бытие определяет сознание, отсюда высшая нравственность – в созидании социализма и коммунизма.

В начале XX века в философии появилось новое направление, которое получило название **экзистенциализма** (от слова «экзистенция», что значит существование).

Согласно датскому философу С. Кьеркегору, термин «экзистенция» обозначает сугубо индивидуальное неповторимое человеческое существование. Основной долг человека, по мнению Кьеркегора, – выбор существования, который зиждется на ответственности, чести, долге. Этот выбор знаменует переход человека с эстетической позиции (при которой человек ведет «непосредственную» жизнь, являясь тем, чем он является) на собственно моральную, когда человек делает себя тем, чем он должен быть.

Основное внимание экзистенциалисты уделили наиболее важным, с их точки зрения, состояниям и чувствам человека, таким как совесть, забота, дружба, любовь.

В философии одного из главных представителей экзистенциализма Ж.-П. Сартра наиболее подробно рассматривается тема свободы. Человек никогда не равен сам себе, он всегда не есть то, что он есть, и есть то, что он не есть. Его существование всегда «не закончено», и все будет зависеть от его выбора. В набросках книги «Тетради по морали» Сартр утверждает, что переход на позиции морали означает существенную перестройку сознания. Основные моменты моральности таковы: принятие на себя полной ответственности за все свои проекты, другой человек не есть предмет объективации, насилия и угнетения, моральный субъект становится условием существования и раскрытия возможностей другого и не требует для себя ничего от других. Так на место конфликта, попользования на свободу другого встает великодушие. Сартр настаивает на гуманистическом характере экзистенциализма: существуют только люди и только от них зависит характер мира, в котором мы живем (в этом смысле «человек несет на своих плечах всю тяжесть мира»).

С позиций философов-экзистенциалистов С. де Бовуар и Ж.-П. Сартра человек рассматривается как единственная подлинная реальность бытия, в природе которого нет ничего заранее заданного, predetermined, нет никакой «сущности». Эта сущность складывается из его поступков, является результатом всех совершенных в жизни выборов.

Человек есть лишь то, что он сам из себя делает. Он есть ничто иное, как его проект самого себя, и он существует лишь настолько, насколько сам себя осуществляет. Человек вступает в жизнь и сам определяет свой облик, вне которого ничего нет. Есть только действительность. Трус ответствен за свою трусость, лжец – за свою ложь и т. д. Человек сам делает себя и свою жизнь. Философы-экзистенциалисты подчеркивают ответственность человека за свои поступки, за всю свою жизнь.

Оптимизм учения состоит в надежде только на лучшее, человек будет выбирать только лучшее, будет стремиться достичь всё большего блага для себя и для других. А действительность будет представлена так, как человек ее определит. Центральные вопросы экзистенциализма – существование человека, смысл его жизни и судьбы в мире – созвучны любому задумывающемуся над своим бытием человеку.

Идеи экзистенциализма развивали многие выдающиеся философы. В Германии это Мартин Хайдеггер (1889–1976), Карл Ясперс (1883–1969). Во Франции – Жан Поль Сартр (1905–1980), Альбер Камю (1913–1960). В России – Лев Шестов (1866–1938). Николай Бердяев (1874–1948).

Каковы бы ни были различия экзистенциалистских философов, им удалось заострить внимание на одной кардинально важной для этики

проблеме: мораль не просто следование известным и общепринятым нормам, а специфический и живой опыт переживания особого состояния, которое знаменует внутреннее изменение человека и поднимает его на новую ступень жизни. Это состояние требует постоянного усилия, совпадающего по своему конечному смыслу с утверждением собственно человеческого существования.

Философом и основателем концепции психоанализа является Зигмунд Фрейд. Созданная Фрейдом модель личности предстает как комбинация трех элементов, находящихся в определенном соподчинении друг с другом: "Оно" – глубинный слой бессознательных влечений, психическая "самость", основа деятельного индивида, такая психическая инстанция, которая руководствуется своими собственными законами, отличными от законов функционирования остальных составных частей личности; "Я" – сфера сознательного, посредник между бессознательным, внутренним миром человека и внешней реальностью, в том числе природными и социальными институтами, соизмеряющий деятельность бессознательного с данной реальностью, целесообразностью и внешнеполагаемой необходимостью; "Сверх-Я" – внутриличностная совесть, инстанция, олицетворяющая собой установки общества, своего рода моральная цензура, которая возникает как посредник между бессознательным и сознанием в силу неразрешимости конфликта между ними, неспособности сознания обуздать бессознательные порывы, стремления, желания человека и подчинить их требованиям культурной и социальной реальности.

Весьма важен вывод Фрейда о роли научного знания в ходе нивелирования диктата культуры над внутренним миром человека. Занимаясь научными изысканиями, индивид приходит к состоянию примирения с социальной и культурной реальностью. Немалую роль в том процессе ученый отводит этике.

Один из учеников З. Фрейда – Эрих Фромм, автор концепции радикального гуманизма. Его книга «Человек для самого себя» посвящена вопросам гуманистической этики. В русле гуманистической этики показано, что ценностные и этические суждения выводятся на основе разума. Однако для этого необходимо познать себя, свою природу, свойства и типы человеческого характера. Фромм полагает, что критерием нравственности не может быть гедонизм, так как не все удовольствия бывают полезными. Есть удовольствия весьма вредные для человека и только разум устанавливается в данном случае истинным судьей. Целенаправленно и разумно познавая себя, индивид может быть «самим собой» и «для самого себя». Гуманистическая этика Фромма имеет прикладное значение в искусстве бытия. Жизнь есть искусство, и, как всякое искусство, она подчинена системе норм, которые морально обоснованы. Люди должны сами искать смысл своего нравственного существования в отличие от животных. Убедителен и

важен вывод Э. Фромма о том, что наиболее полные и ценные связи с миром основываются на любви и творческой трудовой деятельности.

Этика психоанализа выводит нравственный мир человека либо из инстинктов (З. Фрейд), либо из любви к жизни (Э. Фромм).

Этика утилитаризма исходит из признания пользы и выгоды критерием нравственности.

Родоначальниками утилитаризма принято считать британских философов Д. Юма (1711-1776), И. Бентама (1748-1832) и Дж. С. Милля (1806-1873). В утилитаристской теории признается единственный этический принцип – принцип пользы (полезности), который можно сформулировать примерно так: мы всегда должны действовать таким образом, чтобы достичь наилучшего из возможных соотношений между позитивными и негативными последствиями нашего действия, либо – если последствия при любом варианте будут негативными – наименьшего суммарного вреда. Или другими словами: наш выбор оправдан, если выбранный вариант порождает больше блага, чем любой из альтернативных.

Нравственная философия (этика) Дэвида Юма представляет дальнейший шаг в психологическом анализе внутренних мотиваций нравственной деятельности человека. Юм видит источник этической деятельности в чувствах человека, а не в идеях. В двух формах чувств – удовольствия и неудовольствия – надо искать естественные корни нравственных идей. Наши чувства, следствие общности организации, находятся в связи с подобными же чувствами других существ. Симпатию в своей этике Юм определяет как способность сочувствовать удовольствиям и страданиям других существ. В связи с этой способностью мы одобряем или не одобряем то, что сами делаем и что другие люди делают для своего блага и на этой почве постепенно развивается нравственное чувство, которое принято трактовать как совесть.

В своей этической концепции Юм считал необходимым направлять чувство человеколюбия на все человечество и не ограничивать его лишь узким кругом близких людей. По его мнению, человеку не свойственно оставаться равнодушным к благосостоянию или к страданию своих близких и не считать благом то, что содействует благополучию других, а злом то, что приносит им страдание. Ценность человеческого достоинства Юм выводил в значительной степени из чувства человеколюбия. Человеколюбие по мнению Юма, таким образом, является основой всех социальных достоинств, которые образуют настоящую основу нравственности. Без указанных человеческих достоинств существование человеческого общества невозможно, тем более невозможна мораль.

Этика ненасилия базируется на ценностях толерантности, справедливости, любви. Для современной концепции ненасилия,

которая существует не только и не столько как теоретическая конструкция, но прежде всего как сумма практических опытов, характерны, по крайней мере, два важных момента. Во-первых, ненасилие органически увязано с борьбой за справедливость, оно рассматривается как более действенное, чем другие, и адекватное средство в этой борьбе. Ненасильственная борьба есть единственно возможный и реальный путь к справедливости. Она вносит изменения в мир, является завязью нового – справедливого, отвечающего идеалам любви и правды – типа отношений между людьми. Ненасильственная позиция сегодня, как и две тысячи лет назад, требует героизма, но это не героизм ожидания конца ненавистного мира, а героизм ответственного поведения.

Профессиональная педагогическая этика рассматривает нравственные убеждения как моральные знания, ставшие нормой поведения учителя, его собственной позицией в системе отношений к обществу, своей профессии, труду, коллегам, учащимся и родителям.

Профессиональную этику учительства следует еще понимать как моральную основу совместной деятельности людей, включающую в себя определенные нормы и принципы, выработанные философами и гуманистами предшествующих эпох, благодаря которым осуществляется обучение, воспитание, развитие и социализация личности с последующим овладением ею профессией, специальностью, квалификацией.

1.5. Формирование профессионального этического кодекса

Этический кодекс – это свод моральных норм, которому следует отдельный человек или коллектив людей. Первыми универсальными кодексами были своды религиозных правил. Большинство из них оставались долгое время идеальными моделями (ориентирами поведения), например библейские законы Моисея. Потребность в частных кодексах возникла в связи с тем, что универсальных норм стало недостаточно для регулирования человеческого поведения в специфических ситуациях. Частная этика конкретизировала общие нравственные принципы применительно к особенностям той или иной деятельности. Формирование этого пласта устных этических правил, начинается с частной производственной ситуации и идет от конкретного к абстрактному. Постепенно технологические операции приобретают все больший общий смысл, выходящий за пределы этой отдельной ситуации, а вместе с ним – и нравственное содержание. Это был длительный процесс, в котором определяющим стало влияние извне, критика со стороны общества (в первую очередь потребителей производимых услуг и продукции).

Еще одним существенным фактором в деле формирования профессиональных этических принципов, стала профессиональная конкуренция: те представители профессии, которые небрежно относились к пожеланиям потребителей своих услуг или нормам общей нравственности (например, врачи, раскрывавшие тайну болезни своих пациентов третьим лицам), достаточно быстро теряли клиентов, а значит, и часть дохода.

Начало процесса кодификации моральных норм профессии есть не что иное, как знак ее взросления, знак обретения ею устойчивого социального статуса, отмеченного самостоятельностью ее роли. В ходе этого процесса методом проб и ошибок вырабатывается свод устных правил поведения, касающихся нравственной стороны отношений внутри профессии, и позднее закрепляется в письменном виде. К примеру, осуждались нечестность в отношении своих коллег, расточительство, воровство, хулиганство, пьянство, распущенность. Член коллегии должен был быть человеком религиозным, хорошим семьянином, примером для учеников и подмастерьев. Особенно строго регламентировались профессиональные обязанности и отношение к труду, контролировалось качество выпускаемых изделий, результаты труда. Несоблюдение этих требований строго наказывалось вплоть до исключения из профессионального цеха.

В XVIII веке в научной среде философов возникает интерес к моральным основам тех или иных профессий, к их описанию и интерпретации, а в середине XIX столетия появляются первые кодексы профессиональной этики в их современном виде. К концу XX века профессиональные кодексы этики существуют в разных странах и охватывают целый ряд профессий.

Профессиональные кодексы регламентируют поведение в сложных этических ситуациях, характерных для данной специальности, повышают статус профессионального сообщества в социуме, формируют доверие к его представителям. Также кодекс усиливает значимость принадлежности к профессии, его принятие косвенно является обрядом инициации, актом «обращения в профессию».

Имея вид уставов, предписаний, инструкций, кодексы могут разрабатываться на различных уровнях: на уровне организации, предприятия; на отраслевом уровне; на региональном уровне; на международном уровне.

Любой кодекс должен быть

– регулятивным, т.е. содержать положения, которые влияют на выбор решения специалиста;

– контролирующим, т.е. декларировать различные формы порицаний за нарушение правил;

– предметным, т.е. его положения должны отражать существующие в профессии специфические нравственные проблемы;

– просоциальным, т.е. защищать общественные интересы и интересы тех, на кого направлена деятельность специалистов.

Потребность общества передавать свой опыт и знания по воспитанию подрастающего поколения вызвала к жизни систему школьного образования и особый вид общественно необходимой деятельности. Вместе с ней возникли и элементы профессиональной педагогической этики. Философы разных эпох, пытавшиеся осмыслить специфические проблемы педагогической морали, высказывали ряд суждений по вопросам педагогической этики. Так, древнегреческий философ Демокрит говорил о необходимости использования детской любознательности как основы учения, о предпочтении средств убеждения над средствами принуждения, о вреде отрицательных примеров. Аристокл (по прозвищу Платон, 428 или 427–348 или 347 до н. э.), основатель философской школы в Афинах, утверждал, что «нет, видно, иного прибежища и спасения от бедствий (для каждого человека), кроме единственного: стать как можно лучше и как можно разумнее. Ведь душа не уносит после смерти ничего, кроме воспитания и образа жизни».

Первым профессиональным педагогом считается Марк Квинтилиан (ок. 35 – ок. 96), римский оратор, теоретик ораторского искусства. Именно Квинтилиан вопросы педагогики впервые поставил на профессиональный уровень. В труде «О воспитании оратора» он писал, что учителем может быть высокообразованный человек и только тот, кто любит детей, понимает и изучает их. Учитель должен быть сдержанным, тактичным, знать меру похвал и наказаний, являть пример нравственного поведения для воспитуемых. Он неодобрительно относился к распространенным тогда физическим наказаниям и считал эту меру достойной лишь для рабов. Достижение гармонии предполагалось им за счет правильно организованного обучения. При этом он делал упор на общегуманитарное развитие детей и первым обозначил требования к учителю: необходимость совершенствования знаний; любовь к детям; уважение к их личности; необходимость организовать деятельность так, чтобы формировалась любовь и доверие к учителю у каждого учащегося.

Представитель эпохи Возрождения француз, философ-гуманист Мишель де Монтень (1533— 1592) обращает внимание на качества личности наставника, считая его ум и нравственность более ценными, чем его ученость. Рекомендуя «соединять строгость с мягкостью», он пишет: «Откажитесь от насилия и принуждения, не приучайте ребёнка... к наказанию» (Монтень, 1996).

Вопросы педагогической морали были рассмотрены более основательно в педагогической системе чешского педагога и мыслителя Яна Амоса Коменского (1592–1670), который дал критику отношениям, сложившимся в его время. Он разработал своеобразный кодекс учителя,

который должен быть честным, деятельным, настойчивым в достижении поставленных целей, поддерживать дисциплину «строго и убедительно, но не шутливо или яростно, чтобы возбудить страх и уважение, а не смех или ненависть. Следовательно, при руководстве, юношеством должна иметь место кротость без легкомыслия, при взысканиях – порицание без язвительности, при наказаниях – строгость без свирепости». Он считал основой нравственного воспитания детей положительный пример поведения учителя.

Английский мыслитель Джон Локк (1632–1704), в своей работе «Мысли о воспитании» отмечал, что главным средством является пример воспитывающих людей, среда, в которой они живут. Выступая против принуждения и телесных наказаний, он говорил, что «род рабской дисциплины создаёт рабский характер» (Локк, 1939).

Французский просветитель Жан Жак Руссо (1712–1778) в трактате «Эмиль, или о воспитании» изображает идеального воспитателя, лепящего облик ученика по своему образу и подобию. По мнению философа, учитель должен быть лишен человеческих пороков и в нравственном отношении стоять выше общества.

Его последователь Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827), видный педагог и публицист, обращаясь к учителю, писал: «Помни, что всякое подавление порождает недоверие... ничто не вызывает у ребёнка такого раздражения и недовольства, как то, что его наказывают за незнание как за поступок. Кто наказывает невинность, тот теряет любовь».

Немецкий педагог Адольф Дистервег (1791–1866) в статье «О самосознании учителя» сформулировал чёткие требования к учителю, который обязан: в совершенстве владеть своим предметом; любить профессию, детей; быть бодрым оптимистом, энергичным, волевым, принципиальным проводником своих идей; постоянно работать над собой, над собственным образованием. Учитель должен быть строгим, требовательным, но справедливым; быть гражданином.

Исключительное значение в развитии педагогической этики имеют педагогический опыт и литературное наследие К. Д. Ушинского (1824 – 1870). Он подчеркивал, что «влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» (Ушинский,).

Их идеи развивали многие прогрессивные деятели и педагоги (В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Л. Н. Толстой, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий и др.).

Большое значение разработке проблем профессиональной этики уделял В. А. Сухомлинский (1918 – 1970). По его мнению, не каждый может стать учителем, так как эта профессия требует от человека самоотверженности, терпения и творчества, большой любви к детям. Он

подчеркивал, что учитель становится воспитателем, лишь овладев тончайшим инструментом воспитания – наукой о нравственности, этикой. Этика в школе – это «практическая философия воспитания». Раскрыть учащимся красоту человеческих поступков, научить отличать добро от попустительства, гордость от спеси может только тот учитель, чьи нравственные установки безупречны.

Первое в нашей стране издание по данной проблематике «Этика учителя» принадлежит В. Н. и И. И. Чернокозовым.

Таким образом, развитие этико-педагогических идей привело к формированию профессиональных нравственных принципов, воплощенных в современном этическом кодексе педагога: уважение личности ребенка, его достоинства, постоянное проявление любви к ребенку в процессе обучения и воспитания.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Как возникли термины «этика» и «мораль»?
2. Совпадает ли теоретическое содержание терминов «этика», «мораль», «нравственность», «этикет» с их повседневным употреблением?
3. Каково содержание золотого правила нравственности?
4. Какое обобщающее определение можно дать морали?
5. В чем состоит единство и различие этикета и морали?
6. Ответьте на вопросы теста:
 - 1) Этика – это:
 - А) форма общественного сознания;
 - Б) наука о морали и нравственности;
 - В) область знания, изучающая все добродетели.
 - 2) Предметом изучения этики является:
 - А) этикет;
 - Б) мораль и нравственность;
 - В) общественные отношения.
 - 3) Впервые термин «мораль» ввёл:
 - А) Цицерон; Б) Аристотель; В) И. Кант.
 - 4) Мораль – это:
 - А) совокупность норм, принципов, идеалов, регулирующих отношения и поведение людей в обществе;
 - Б) форма общественного сознания;
 - В) всё вышеперечисленное.
 - 5) Нравственность – это:
 - А) совокупность принципов и способов человеческих взаимоотношений;
 - Б) характеристика поведения конкретного человека, его внутренних качеств;

- В) отклассифицированные культурой по критерию «добро и зло» отношения и нравы людей.
- 6) Автором понятия «категорический императив» является:
А) Гераклит; Б) Августин Блаженный; В) И.Кант.
- 7) Профессиональная этика педагога – это:
А) нормы поведения специалиста;
Б) правила поведения и общения на работе;
В) применение моральных принципов с общении с коллегами.
- 8) Профессиональная компетентность педагога – это:
А) высокий уровень знаний;
Б) высокий уровень квалификации;
В) знание специалистом границ своих полномочий.
- 9) Что такое педагогическая техника:
А) основные способы работы с учащимися;
Б) требования к организации педагогического процесса;
В) совокупность умений, навыков приемов, позволяющих управлять педагогическим процессом.
- 10) Девиантное поведение – это:
А) поступки человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в обществе образцам и нормам;
Б) различные формы негативного поведения лиц, отступление от норм морали и права;
В) всё вышеперечисленное.
- 11) Основное содержание гедонизма исходит из следующего:
А) нравственно всё, что приносит человеку удовольствие;
Б) нравственность содержится в сердце человека;
В) поступки человека обусловлены инстинктами.
- 12) Эвдемонизм связывает нравственность с:
А) телесными удовольствиями;
Б) достижением нирваны;
В) стремлением и достижением счастья.
- 13) Основное содержание этического утилитаризма исходит из представлений, что:
А) нравственным может быть счастливый человек;
Б) в основе морали и этики лежит польза человека;
В) в основе нравственности лежит благородство.
- 14) Под долгом понимается:
А) обязанности человека перед обществом;
Б) осознанное и добровольное выполнение человеком предъявляемых ему требований общества;
В) намеренные нравственные действия.
- 15) Объективной стороной долга является:

- А) содержание требований, предъявляемых человеку обществом;
- Б) отношение человека к выполнению своих обязанностей;
- В) нравственный закон.

16) Субъективную сторону долга составляет:

- А) боязнь общественного мнения;
- Б) нравственный закон;
- В) осознание требований общества и потребность в их выполнении.

17) Под совестью принято считать:

- А) невроз;
- Б) действия, соответствующие желанию;
- В) психоэмоциональная реакция человека, вызванная самооценкой своего поведения, действий через призму добра и зла.

18) Моральная норма – это:

- А) основные человеческие ценности;
- Б) требование, выработанное исторически обществом и обязательное для исполнения индивидами;
- В) обычай.

19) Какой из перечисленных принципов является основным в гиппократовской модели отношений:

- А) не навреди; Б) не убий; В) соблюдай права пациента.

20) Как рассматривал профессию М. Вебер:

- А) с т. з. экономических функций;
- Б) как личное призвание;
- В) все вышеперечисленное.

21) Кто определил признаки, идентифицирующие социально-профессиональную страту:

- А) П. Сорокин; Б) Б. Барбер; В) М. Вебер.

22) Место учительства в системе общественного разделения труда:

- А) умственный труд; Б) физический труд; В) дипломатическая деятельность.

23) Основатель английского позитивизма:

- А) О. Конт; Б) Д.С. Милль; В) Д. Юм.

24) Основания этики ненасилия:

- А) любовь; Б) справедливость; В) все вышеперечисленное.

25) Автор этики «благоговения перед жизнью»:

- А) Д. Дьюи; Б) А. Швейцер; В) У. Джемс.

7. Охарактеризуйте этику как философскую категорию.

8. Определите сущность философии экзистенциализма.

9. Назовите этические воззрения философов-экзистенциалистов

Ж.-П. Сартра, С. Де Бовуар.

10. Какова специфика этических теорий З.Фрейда и Э. Фромма?
11. В чем видели смысл жизни представители утилитаризма и прагматизма?
12. Назовите основной принцип этики А. Швейцера.
13. Составьте логическую схему «Философские основы этики учителя».
14. Сравните трактовку понятия «профессия» в трудах К. Маркса, Г. Спенсера, Э. Дюркгейма, М. Вебера?
16. Каково воздействие профессии на развитие личности по П. Сорокину?
17. Назовите подходы к исследованию профессии в современной российской социологии.
18. Определите этапы процесса институционализации профессии.
19. Дайте определение понятия профессии.
20. Покажите подходы к определению социально-профессиональной общности.
21. Назовите профессиональные и социокультурные функции учительства.
22. Укажите признаки, идентифицирующие учительскую социально-профессиональную страту, по теории Б. Барбера.
23. Добавьте признаки, идентифицирующие учительскую социально-профессиональную страту, социологов Оксфорда Дж. Томпсона и Дж. Пристли.
24. Охарактеризуйте каждый идентификационный признак применительно к педагогам Енисейского района.

2. ЭТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

2.1. Особенности педагогического общения

Известный педагог Н.Е. Щуркова выделяет три барьера общения: физический, социальный, терминологический.

Физический барьер общения возникает при чрезмерной физической приближенности и воспринимается партнерами по общению как своеобразное вторжение в их личное пространство (размеры которого составляют примерно 60 сантиметров), как вызов, как посягательство на их интересы, территорию, чрезмерная физическая близость может действовать либо раздражающе, либо подавляюще.

Социальный барьер общения может возникать вследствие жесткого отстаивания социальной роли одним из участников общения (учителя по отношению к ученикам, взрослого по отношению к детям и т.д.). Социальная роль, которую человек принимает на себя самостоятельно или под воздействием окружающих людей, определяет стиль и характер его взаимодействия с другими субъектами. Если учитель занимает позицию, выражаемую словами: «На «пять» знаю

только я...» или «Не мешайте мне работать...», то его социальная роль становится непреодолимым барьером в общении с учениками.

Терминологический барьер общения возникает из-за того, что педагог обладает более глубоким научным знанием по сравнению с детьми. Если преподаватель чрезмерно использует всевозможные специальные термины и слова иностранного происхождения, значение которых подчас непонятны ему самому, то это зачастую создает для детей препятствие в общении, так как они спонтанно, сравнивая свою лексику с лексикой учителя, делают выводы о скудности и неразвитости своей речи. В результате этого дети зажимаются, не желая выставлять себя в неприглядном виде.

Устранив эти барьеры, педагог получает возможность устанавливать личный контакт с детьми.

Конфликт в психологии определяется как столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций, отдельно взятого эпизода в сознании, в межличностных взаимодействиях или межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанное с отрицательными эмоциональными переживаниями.

Конфликт в педагогической деятельности часто проявляется как стремление учителя утвердить свою позицию и как протест ученика против несправедливого наказания, неправильной оценки его деятельности, поступка.

Среди потенциально конфликтных педагогических ситуаций можно выделить следующие:

1. *Конфликты деятельности.* Часто возникают на уроках между учителем и учеником, учителем и группой учеников по поводу выполнения учеником учебных заданий, успеваемости. Это может происходить по разным причинам: утомление, трудность в усвоении учебного материала, невыполнение домашнего задания, а часто неудачное замечание учителя вместо конкретной помощи при затруднениях в работе. Подобные конфликты часто происходят с учениками, испытывающими трудности в учебе. В последнее время наблюдается увеличение подобных конфликтов из-за того, что учителя часто предъявляют завышенные требования к усвоению предмета, а отметки используют как средство наказания тех, кто не подчиняется учителю, нарушает дисциплину на уроке.

2. *Конфликты поведения (поступков),* возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе, чаще на уроках, и вне школы, если учитель допустил ошибки в анализе поступка ученика, сделал необоснованный вывод, не выяснил мотивы. Следует иметь в виду, что один и тот же поступок может вызываться совершенно различными мотивами. Учителю приходится корректировать поведение учеников через оценку их поступков при недостаточной информации об обстоятельствах и подлинных причинах. Учитель не всегда бывает

свидетелем детской жизни, лишь догадывается о мотивах поступка, плохо знает отношения между детьми, поэтому вполне возможны ошибки при оценке поведения, и это вызывает вполне оправданное возмущение учеников. Учителя, оценивая поступки учеников, не всегда ответственно относятся к последствиям таких оценок для ученика и недостаточно заботятся о том, как повлияют такие оценки на последующие взаимоотношения учителя с учеником.

3. *Конфликты отношений*, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений учащихся и учителей, в сфере их общения в процессе педагогической деятельности. Конфликты отношений приобретают личностный смысл, порождают длительную неприязнь или ненависть ученика к учителю, надолго нарушают взаимодействие с учителем и создают острую потребность в защите от несправедливости и непонимания взрослых. По содержанию ситуаций, возникающих между учителем и учениками, можно узнать о характере сложившихся взаимоотношений между ними, позициях учителя и учеников.

Всякая ситуация, поступок и даже конфликт в педагогической работе учителя при грамотном анализе могут быть ценным источником информации о личности ученика.

Среди особенностей педагогических конфликтов можно отметить следующие:

- профессиональная ответственность учителя за педагогически правильное разрешение ситуации: ведь школа — модель общества, где ученики усваивают социальные нормы отношений между людьми;

- участники конфликтов имеют различный социальный статус (учитель – ученик), чем и определяется их разное поведение в конфликте;

- разница возраста и жизненного опыта участников разводит их позиции в конфликте, порождает разную степень ответственности за ошибки при их разрешении;

- различное понимание событий и их причин участниками (конфликт «глазами учителя» и «глазами учащихся» видится по-разному), поэтому учителю не всегда легко понять глубину переживаний ребенка, а ученику – справиться со своими эмоциями, подчинить их разуму;

- присутствие других учеников при конфликте делает их из свидетелей участниками, а конфликт приобретает воспитательный смысл и для них; об этом всегда приходится помнить учителю;

- профессиональная позиция учителя в конфликте обязывает его взять на себя инициативу в его разрешении и на первое место суметь поставить интересы ученика как формирующейся личности;

- всякая ошибка учителя при разрешении конфликта порождает новые ситуации и конфликты, в которые включаются другие ученики;

– конфликт в педагогической деятельности легче предупредить, чем успешно разрешить.

Основными причинами конфликтов могут быть:

– малая возможность учителя прогнозировать на уроке поведение учеников; неожиданность их поступков часто нарушает запланированный ход урока, вызывает у учителя раздражение и стремление любыми средствами убрать «помехи»; недостаток информации о причинах случившегося затрудняет выбор оптимального поведения и соответствующего обстановке тона общения;

– свидетелями ситуаций являются другие ученики, поэтому учитель стремится сохранить свой социальный статус любыми средствами и тем самым часто доводит ситуацию до конфликтной;

– учителем, как правило, оценивается не отдельный поступок ученика, а его личность, такая оценка часто определяет отношение к ученику других учителей и сверстников (особенно в начальной школе);

– оценка ученика нередко строится на субъективном восприятии его поступка и малой информированности о его мотивах, особенностях личности, условиях жизни в семье;

– учитель затрудняется провести анализ возникшей ситуации, торопится строго наказать ученика, мотивируя это тем, что излишняя строгость по отношению к ученику не повредит;

– немаловажное значение имеет характер отношений, которые сложились между учителем и отдельными учениками; личностные качества и нестандартное поведение последних являются причиной постоянных конфликтов с ними;

– личностные качества учителя также часто бывают причиной конфликтов (раздражительность, грубость, самодовольство, беспомощность и др.); дополнительными факторами выступают преобладающее настроение учителя при взаимодействии с учениками, отсутствие педагогических способностей, интереса к педагогической работе, жизненное неблагополучие учителя, общий климат и организация работы в педагогическом коллективе.

Существует много различных способов разрешения конфликтов. Рассмотрим только некоторые из них.

Наиболее простым таким способом служит проявление нежности по отношению к партнеру. С ее помощью легко удастся разрядить обстановку, снять напряжение, погасить агрессию и другие неблагоприятные проявления психики.

Использование юмора. Юмор позволяет возвыситься над ситуацией, обнаружить в противоречии какие-то смешные стороны и, огласив их, снять психологическое напряжение. Ограничения, которые здесь существуют, связаны с тем, что шутка должна быть доступна уровню детей и не оскорбительна для них.

Компромисс – одна из наиболее эффективных и наиболее распространенных форм разрешения конфликта. Под компромиссом понимается взаимная обоюдная уступка субъектов друг другу на основе соглашения между ними. Используя эту форму, педагог не только разрешает конфликт, но и повышает самооценку детей, поскольку апеллирует к их достоинствам, приглашая к совместному поиску выхода из сложившейся ситуации.

Третейский суд – один из способов разрешения конфликта. Суть его заключается в том, что конфликтующие стороны обращаются за советом к третьему, независимому лицу, которому доверяют все и которое заслуживает безоговорочного признания, его решение и считается окончательным.

Конфликты надо разрешать, как только они зарождаются, тогда способы их разрешения высокоэффективны.

2.2 Принципы конструктивного педагогического общения

Педагогическое общение в контексте профессиональной этики предполагает наличие у педагога определённых дискурсивных умений.

Дискурс – один из самых употребительных и многозначных терминов современных гуманитарных наук. Н.Д. Арутюнова в самом общем виде так определяет дискурс: это «речь, погружённая в жизнь». В контексте педагогической этики под дискурсом следует понимать речь, вписанную в коммуникативную ситуацию, погружённую в живое педагогическое общение, т.е. процесс речевого поведения и взаимодействия педагога с учащимися, коллегами и родителями, протекающий в реальной речевой ситуации, в частности и в ходе педагогической практики. Общение в этих сферах предполагает соблюдение педагогом определённых норм и правил поведения, в том числе и речевого.

В этой связи определим некоторые коммуникативные (дискурсивные) умения педагога, необходимые в профессиональной педагогической деятельности:

1) умение проявлять эмпатию и толерантность в общении в аспекте владения основами профессиональной этики и речевой культуры;

2) умение противостоять речевой агрессии, словесному манипулированию, вульгаризации и жаргонизации речи.

Далее рассмотрим более подробно основные дискурсивные умения педагога.

1. *Эмпатия* (греч. – «сопереживание») – проникновение в переживания другого человека, способность поставить себя на его место; способность сопереживать, сочувствовать, сострадать;

способность к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей.

Для успешного сглаживания противоречий, предупреждения назревающего и разрешения уже вспыхнувшего конфликта чрезвычайно важной способностью для педагога оказывается эмпатия.

Термин «эмпатия» введён в психологию в начале XX века американским психологом Эдвардом Титченером, который перевёл этим словом (англ.) заимствованное у немецкого психолога Т. Липпса понятие «вчувствование» (нем.). Однако само представление об эмпатии как сострадании просматривается ещё в античной системе мировоззрения: Аристотель в своей «Риторике» считал сострадание главным чувством, которое пробуждают в зрителе герои трагедии. Эта мысль впоследствии активно развивается в европейской культуре, например, Ж.-Ж. Руссо в начале своего знаменитого романа «Эмиль, или О воспитании» утверждает: чувство жалости составляет основу воспитания идеального гражданина. Применительно к теории обучения и воспитания принцип эмпатии был определён выдающимся педагогом И. Песталоцци: «Чтобы изменить людей, их надо любить».

Толерантность (лат. – «терпеливо переносящий») в широком смысле понимается как терпимость, снисходительность к кому- или чему-либо. Толерантность предполагает терпимость к иному мировоззрению, религии, культуре, образу жизни, особенностям поведения, обычаям, традициям, представлениям, верованиям, суждениям, мнениям, идеям, оценкам, т.е. к непохожему на наши, непривычному, незнакомому. Маркером отсутствия толерантности выступают фразы типа «Этого не может быть, потому что не может быть никогда»; «На этот счёт есть только два мнения: одно моё, а другое неправильное!»; «Ты не прав, а почему – не твоё дело!».

Способность к толерантности означает:

- 1) проявлять интерес к собеседнику, стремиться осмыслить, понять его позицию в диалоге;
- 2) искренне признавать права оппонента на собственное мнение;
- 3) контролировать не только собственные мысли и слова, но также чувства и переживания;
- 4) проявлять корректность в суждениях и оценках;
- 5) уметь прощать резкость, несдержанность собеседника в конфликтной ситуации.

В этом отношении показательным можно считать высказывание Г. Винклера: «Уметь переносить несовершенство других есть признак высшего достоинства». При этом особо следует подчеркнуть, что толерантность не имеет ничего общего с потворством, попустительством по отношению к негативным поступкам и высказываниям собеседника.

2. *Речевая (вербальная, словесная) агрессия* – проявление грубости в речи, негативное речевое воздействие и взаимодействие, обидное общение; выражение отрицательных эмоций и намерений в неприемлемой в данной ситуации и оскорбительной для собеседника форме (Щербинина, 2010).

Основными признаками агрессивной речи прежде всего являются инвектива (ругательства, бранные слова и выражения) и вульгаризмы (отмеченное резкостью, грубостью стилистически сниженное, просторечное слово или выражение, заменяющее литературные варианты).

Можно выделить «общие» причины речевой агрессии:

- 1) пропаганда насилия в СМИ;
- 2) смена ценностных установок в обществе;
- 3) утрата или ослабление механизмов, сдерживающих проявления речевой агрессии (религиозные представления, народные верования, цензурный контроль, строгое соблюдение этикета);
- 4) состояние культуры;
- 5) негативные коммуникативные установки в семье;
- 6) возрастные психологические кризисы.

Личностные «частные» причины речевой агрессии:

- 1) выражение отрицательных эмоций и чувств;
- 2) ответная реакция на внешний раздражитель;
- 3) целенаправленное желание говорящего нанести коммуникативный урон адресату (унизить, оскорбить, высмеять и т. п.);
- 4) реализация таким «запрещенным» способом какие-то свои потребности (самоутверждения, самозащиты, самореализации и др.);
- 5) отсутствие практических умений контроля речеповедения;
- 6) недостаточная «гибкость» – неумение варьировать коммуникативные стратегии и тактики.

Таким образом, важно демонстрировать асертивность – самоутверждение без нанесения вреда другому.

Ю. В. Щербинина выделяет следующие приёмы «быстрого реагирования», которые позволяют предотвратить и / или преодолеть речевую агрессию.

1) *Игнорирование*: не реагировать на грубость, не принимать словесный вызов, «красноречиво молчать» в ответ на агрессивные высказывания (в случаях, когда подобное «контролируемое попустительство» не несёт непосредственной угрозы окружающим).

2) *Приём «контролируемой глупости»*: выражение притворного непонимания намерений агрессора с целью разрушения «негативного сценария» речеповедения («Когда ты так разговариваешь, я тебя не понимаю...»; «ТАКИХ слов я не знаю!»; «Ну и что ты этим хотел сказать?»; «Интересно, что это сейчас было...» и т.п.).

3) *Указание на положительные результаты* выполнения требования («Если не будешь обзывать, все станут с тобой дружить»).

4) *Переключение внимания*, неожиданный вопрос («А что ты думаешь о...?»); интересное предложение («Поищем ответ на этот вопрос в энциклопедии»); конструктивный совет («В следующий раз стоит поступить (сказать, сделать)...»; «Можно попробовать... (указание на желаемое поведение)») и т.п.

5) *Косвенное порицание*: неодобрение без осуждения, замечание в форме вопроса, акцентирующего внимание на нежелательном действии («Ребята, чем вы сейчас заняты?», «Маша, ты чем-то недовольна?», «Тебе это понятно, Миша?» – обращения к отвлекающимся во время занятия).

6) *Юмор, шутка, самоирония*. Гипотеза несовместимых реакций: юмор и вызываемый им смех не совместимы с открытой агрессией. Но: отличать юмор (добродушный смех без оскорбления личности, направленный на себя (самоирония) или на комические обстоятельства ситуации) от сарказма (злая, язвительная насмешка).

7) *Приёмы «подзадоривания» и «тактического сомнения»* – апелляция к самолюбию, лучшим чувствам и побуждениям, вызов способностям и амбициям (ср. выражение «взять на слабо»): напоминание («Ты же умная, взрослая, рассудительная девочка (терпеливый и способный мальчик)!»); выражение уверенности («Уверен, что именно ты легко справишься с этим заданием»); вопрос, требующий заведомо отрицательного ответа («Значит, тебе очень нравится обзывать?»); выражение мнимого недоверия («Слабо первому подойти мириться?»); выражение удивления («Никак не ожидал от тебя такого!»); имитация разочарования («А я-то думал...»).

8) *Проецирование положительных личностных качеств и поведенческих реакций*: зная «сильные» стороны личности, положительные качества характера ребёнка (усидчивость, отзывчивость, скромность и т.д.), мы должны просто актуализировать (словесно обозначить, публично напомнить) эти качества в конкретной ситуации с помощью различных по содержанию высказываний, подчёркивающих неожиданность и случайность проступка.

9) *Амортизация*: согласие с обвинениями как с «доблестями», разрушение «агрессивного сценария» (– Ты плохой человек! – Да, конечно! Полностью с тобой согласен! От меня вообще люди на улице шарахаются).

10) *«Смена ролей»*: словесное моделирование ситуации, в которой «агрессор» оказывается на месте «жертвы», с целью добиться осознания неправильности речевого поведения через эмпатию: провокационный риторический вопрос («А тебе самому было бы приятно...?»); словесное рисование («Представь, что ты оказался на

месте...»); призыв задуматься («Подумай, как бы ты поступил на месте...»).

11) *Частичное согласие (приём «Да, но...»)*: внимательно выслушать претензии, сомнения, возражения и по возможности в определённых пределах удовлетворить их, в целом же сохранив избранную линию требований («Да, Серёжа поступил плохо – он тебя обозвал. Но ведь ты же сам только что отнял у него карандаш! Так что вы оба виноваты и должны помириться. Согласен?»).

Речевая агрессия обуславливает возникновение конфликтной ситуации. В психологических словарях *конфликт* (лат. – «столкновение») определяется как столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия; вид общения, в основе которого лежат различного рода реальные или иллюзорные, объективные или субъективные и в различной мере осознаваемые противоречия в целях общающихся личностей при попытках их разрешения на фоне эмоциональных состояний.

Итак, педагогическая этика предполагает владение такими дискурсивными умениями, как:

- 1) умение проявлять эмпатию и толерантность в общении в аспекте владения основами профессиональной этики и речевой культуры;
- 2) умение противостоять речевой агрессии.

2.3. Коммуникативные качества речи как основа успешного профессионального общения

Одним из важных проявлений профессиональной этики выступает речь педагога.

Коммуникативный компонент культуры речи несет основную нагрузку в наиболее эффективном достижении поставленных целей общения. Основа основ коммуникативного аспекта культуры речи – выбор нужных для данной цели общения языковых средств – процесс творческий. Еще в 20-е годы прошлого столетия известный советский филолог Г.О. Винокур, автор многочисленных работ по культуре речи, подчеркивал: «Для каждой цели свои средства, таков должен быть лозунг лингвистически культурного общества» (Винокур, 2010). Об этом же много позднее писал и С.И. Ожегов: «Высокая культура речи – это умение правильно, точно и выразительно передать свои мысли средствами языка. Правильной речью называется та, в которой соблюдаются нормы современного литературного языка... Но культура речи заключается не только в следовании нормам языка. Она заключается еще и в умении найти не только точное средство для выражения своей мысли, но и наиболее доходчивое (т. е. наиболее выразительное) и наиболее уместное (т. е. самое подходящее для

данного случая) и, следовательно, стилистически оправданное» (Ожегов, 1974). Однако в русской лингвистике XX века этому важнейшему компоненту культуры речи не уделялось должного внимания. Прямые попытки построить теорию культуры речи, включив в нее коммуникативный аспект, предпринял Б.Н. Головин; он предложил понимать культуру речи как культуру коммуникации, включая в это широкое понятие и нормативность. Коммуникативные качества выявляются на основе соотношения речи с некоторыми неречевыми структурами. К неречевым структурам отнесен сам язык как устройство, порождающее речь, а также мышление, сознание, действительность, человек – адресат речи, условия общения.

Коммуникативный компонент культуры речи включает три основные составляющие: 1) определение цели коммуникации; 2) определение прагматических условий коммуникативного акта; 3) диктуемые целью и прагматикой основы выбора и организации языковых средств, которые формируют соответствующие тексты в их письменной или устной реализации в зависимости от стиля языка (Головин, 1988). «Чувство стиля», сознательное отношение к использованию языка в каждом конкретном случае является важнейшим, но не единственным условием хорошей речи. Хорошая речь – это речь, удачно использующая целесообразные для данной ситуации средства языка, хотя, может быть, не самым удачным образом и не самые целесообразные. Хорошая речь требует выбора оптимального варианта из возможных правильных. В основе хорошей речи лежат коммуникативные качества речи. Коммуникативные качества речи – такие свойства речи, которые помогают организовать общение и сделать его эффективным. Основные коммуникативные качества речи – уместность, богатство, чистота, точность, логичность, доступность и выразительность. Каждое из этих качеств проявляется в речи в разной степени и в различных соотношениях с другими свойствами речи. Требование хорошей речи наряду с правильностью служит основным условием культуры речи. Понятие хорошей речи более субъективно, чем понятие правильности, так как правильность базируется на твёрдом фундаменте норм литературного языка, а хорошая речь опирается на смежные факторы: внутреннюю логику, смысловую точность высказывания, ясность, доступность, уместность, чистоту, выразительность изложения, красоту и благозвучие внешнего оформления.

Правильность речи

Правильность считается главным коммуникативным качеством и является базой хорошей речи. Правильность речи заключается в соответствии индивидуальной речи современным литературным нормам. Для того чтобы говорить правильно, необходимо хорошо владеть нормами русского литературного языка, которые достаточно полно и последовательно отражены в словарях, справочниках, учебных

пособиях, грамматиках. Правильность речи – качество речи, состоящее в соответствии ее звуковой (орфографической), лексической и грамматической структуры принятым в языке литературным нормам. Правильность – базовое качество речи, обеспечивающее придание речи других, более сложных качеств, таких как выразительность, богатство, логичность. Правильность речи достигается благодаря знанию норм литературного языка и их внимательному применению при построении речи.

Точность речи

Одно из основных требований, предъявляемых к хорошей речи, – критерий точности. Точность характеризует речь с точки зрения содержания. Значимость точного словесного общения в своё время подчёркивали многие писатели: Л.Н. Толстой, А.П. Чехов, К.И. Чуковский, А.Т. Твардовский и др. В своих статьях, произведениях они вели пропаганду точного слова. Точность связана со знанием предмета речи, значением слов, т.е. с культурой речи в целом. Точность как качество речи обусловлена, прежде всего, лексическим уровнем в системе языка. Точность – это такое коммуникативное качество речи, которое возникает как соответствие смысловой стороны речи (плана содержания) самой реальной действительности и проявляется в умении находить адекватное словесное выражение понятия. Точность речи – это ее безусловное достоинство, показатель речевого мастерства ее автора. Точность речи – необходимое условие ее адекватного и полного понимания, а значит, и эффективности речевого общения в целом. Точной называют речь, если значения слов и словосочетаний, употребленных в ней, полностью соотнесены со смысловой и предметной сторонами речи (Головин, 1988). Стремясь создать точную речь, автор заботится о том, чтобы ее нельзя было понять приблизительно, неправильно или по-разному. Достигается точность за счёт знания предмета речи и умения его словесно изложить.

«Точность и краткость – вот первые достоинства прозы. Она требует мыслей и мыслей, без них блестящие выражения ни к чему не служат», – говоря так, А. С. Пушкин имел в виду, конечно же, в первую очередь художественную прозу, но точность является достоинством любого высказывания и показателем культуры речи в целом.

Точность зависит, во-первых, от того, насколько полно и ясно в содержании речи отображена действительность, и, во-вторых, от того, насколько емко и полно эта действительность осмыслена. В этом плане точность речи очень тесно связана с логичностью. Упрощенно можно сказать, что точность и логичность отражают связь мышления и речи. Точность проявляется на уровне оперирования отдельными словами (терминами и понятиями) в предложении, а логичность – на уровне их связи в предложении и в тексте. Поэтому становится понятно, почему для успешного полноценного общения так важно точно определить,

какой смысл вкладывается в каждое слово. Точность прежде всего предполагает совпадение представлений людей о том, что называется каждым словом (или что есть что в речи). Эта необходимость в наибольшей степени ощущается в научном стиле, где налагается «запрет» на вольное обращение со словами и предписывается употребление слов-терминов только в их терминологическом значении, а при введении в текст новых терминов или понятий культура научной речи требует дать им определение, толкование.

Выделение более строгих требований к точности в научном стиле не означает, что в других стилях точность менее важна – она проявляет себя по-другому, поскольку отражает не столько терминологию, сколько жизненные реалии и понятия. В связи с этим выделяются два основных вида точности: точность понятийная (и близкая к ней терминологическая) и точность предметная (которой близка фактическая точность) (Культура русской речи, 1996). Таким образом, точность – подчеркнуто коммуникативное качество речи, потому что оно призвано не просто помочь адресату понять речь, но помочь понять как можно более адекватно выраженному смыслу. Иначе говоря, «мы должны стремиться не к тому, чтобы нас всякий понимал, а к тому, чтобы нас нельзя было не понять» (Вергилий). На первый взгляд, в этом отношении точность совпадает с требованием доступности речи, но это не совсем так. Разница между точностью и доступностью заключается в том, что точность больше ориентируется на предмет речи и на свое понимание об этом предмете, а доступность связана прежде всего с характером адресата. Речь становится точной только тогда, когда автор речи, с одной стороны, точно знает, о чем и что именно он хочет сказать, чего хочет добиться своей речью, а с другой – он на основе осознанного понимания своей речевой задачи отбирает из всех возможных языковых и речевых средств те, что позволяют наиболее успешно решить эту задачу. Значит, точность речи в первую очередь характеризует ее автора, отражает уровень его мышления. Кроме того, точность позволяет судить, верно ли в речи отражена действительность, т. е. те факты, события, явления, о которых говорится (или умалчивается) в речи. Эта сторона точности соотносится с правдивостью речи, следовательно, характеризует говорящего или пишущего с этических позиций. И третьей составляющей точности, которой характеризуется автор в речи, выступает его мастерство – уровень владения речью, который проявляется в степени удачности использованных им средств. Следовательно, точность – это проявление в речи культуры в целом (как культуры мышления) и общей культуры каждого человека (культуры его мысли, восприятия действительности, восприятия и понимания речи, владения языковыми и речевыми средствами и т. д.). При этом особо отметим, что точность как достоинство речи в целом – это проявление не только культуры речи, но и культуры общения, поскольку это качество

отражает не только языковую, но и коммуникативную, и этическую стороны общения. Точность характеризует нацеленность общения на его эффективность, поскольку только прямое попадание речи в цель обеспечивает ее успешность. Кроме того, точность выступает инструментом культуры общения и в том, что ее достижение (в плане создания полной картины, следовательно, исчерпанности речи) требует завершения высказывания, т.е. у точности есть вспомогательная функция разграничения высказываний (или их частей) относительно предмета речи на основе смысловой исчерпанности. И в связи с этим точность более характерна для монолога, где говорящий или пишущий более властен над всем текстом и может наиболее адекватно воплотить свой замысел не только в деталях, но и во всей речи в целом.

Большинство жанров речи педагога относится именно к таким дискурсам. С точки зрения культуры речи точность – это прежде всего показатель того, насколько человек владеет всем богатствами языка и речи, поэтому точность речи считается одним из важнейших ее достоинств. При этом главное в речевой точности – удачный обоснованный выбор языковых и речевых средств, с учетом характера информации, цели сообщения, особенностей коммуникативной ситуации, ориентации на собеседников и др. Таким образом, точность речи достигается только тогда, когда полностью ясна ее цель. В письменной речи более жесткие критерии точности обусловлены тем, что пишущий обычно не в состоянии восполнить информацию, поэтому письменная речь требует большей развернутости, полноты и определенности в изложении мыслей.

Точность, таким образом, включает в себя умение: 1) правильно отражать реальную действительность и 2) правильно выражать мысли и оформлять их с помощью слов.

Особые требования к точности и в устной, и в письменной речи предъявляются при публичном общении, где ответственность человека за каждое его слово особенно высока. С результатом речи точность связана, быть может, более, чем какое-либо другое ее качество или достоинство. Эта связь прослеживается, во-первых, в структуре речи: точность как завершенность, как итог речи, как синоним «полного соответствия заданному» возникает вследствие исчерпанности темы (мысли и т.д.) тогда, когда поставлена некая точка: граница между высказываниями, конец разговора и т.д. Во-вторых, точность проявляется в выражении замысла речи, который должен быть адекватно воспринят партнером по общению как результат этого общения.

Б.Н. Головин выделил два основных вида точности: предметную и понятийную, что в целом соотносится с конкретным и абстрактным в языке и речи. Различие между этими видами точности определяется тем, что они отражают разные «источники» речи (Головин, 1988).

Предметная точность составляет знание предмета речи и опирается на внеязыковую связь речь – действительность, т.е. все предметы, явления, события действительности должны быть чётко представлены в речи. Предметная точность создается благодаря соответствию содержания речи отражаемому в ней фрагменту действительности. В ее основе лежит отношение речь – действительность. Главным условием предметной точности является знание предмета речи, без чего невозможно дать верные сведения о действительности. Кроме того, у этого вида точности есть разновидность – точность фактическая, которая включает в себя правильность и определенность называния конкретных фактов, событий или явлений (их количество, свойства и пр.). Досадные (а иногда и смешные) фактические ошибки проскакивают и в речи учителей. Например: «Корпус тела разместить на обе ноги»; «Как в курятнике: и каркают, и каркают, и каркают!».

Точность предметная часто пересекается и сочетается с понятийной, потому что каждое событие, каждый предмет выступают частью какой-то определенной системы, занимают какое-то место в структурной иерархии понятий, явлений, фактов. Следовательно, важно не только назвать предмет или событие, но и указать связи и отношения между ними. Примеры точности такого вида мы встречаем очень часто. Правда, иногда говорить о соответствии мысли реальной действительности приходится весьма условно. Говорящий\пишущий не всегда передает адресату мысли, отражающие реально происходящие события (например, многие мысли, выраженные в художественных произведениях). С лингвистической точки зрения важно, чтобы мысли (адекватные или неадекватные отображаемой действительности) были правильно выражены, возбудили в сознании адресата адекватную мысль.

Для того чтобы речь была точной, одной предметной точности недостаточно, нужно еще, чтобы содержание соответствовало той системе понятий, которая в ней обозначена, т.е. нужна понятийная точность. Понятийная точность достигается путём умения точно подбирать слова для определения предмета и опирается на связь «речь – мышление». Понятийная точность речи выражается в использовании слов в соответствии с их языковыми значениями. Цицерон говорил: «Кто ясно мыслит, ясно излагает». В.Г. Белинский отмечал: «Человек ясно выражается, когда им владеет мысль, но ещё яснее, когда он владеет мыслью» (Голуб, 2010).

Чтобы речь была точной, говорящий должен не только знать предмет речи, язык, его систему и возможности, но и уметь в конкретном акте коммуникации соотнести знания предмета со знанием языковой системы и ее возможностей. Понятийная точность опирается на связь «слово – понятие» и состоит в соответствии семантики компонентов речи содержанию и объему выражаемых ими понятий. Она

предполагает умение точно обозначать словом возникшее представление, находить единственно верное слово. Понятийная точность зависит прежде всего от умения правильно выбирать слова и употреблять их в точных значениях, т.е. в тех значениях, которые закреплены за ними в системе литературного языка и зафиксированы в специальной справочной литературе. Это позволяет рассматривать точность речи как лексико-семантическую правильность, т.е. как соблюдение лексико-семантических норм литературного языка. Однако точность в отличие от правильности, базирующейся лишь на лингвистических факторах, опирается и на экстралингвистические факторы; она основывается на связи «речь – действительность», «слово – понятие». Высказывание может быть правильным в плане оформления, но неточным в плане содержания. Например, грамматически правильное предложение: «*Атом неделим*» является неточным, так как его содержание не соответствует реальной действительности.

Понятийная (речевая, коммуникативная) точность – отражение понятий, суждений в слове и предложении и соответствие семантики компонентов речи содержанию и объему выражаемых ими понятий. Говорящему не хватает слов, чтобы высказать свои мысли по поводу происходящего. Точность понятийная проявляется в том, что в речи верно отражаются сущность предметов, явлений и фактов, что предполагает раскрытие их общих и существенных признаков, связей и отношений, определяющих их содержание и объем. Разновидность понятийной точности – точность терминологическая, которая оценивает правильность употребления терминологии. Для соблюдения понятийной точности важно различать содержание и объем понятий. Содержанием понятия называется совокупность существенных признаков предмета, которая мыслится в данном понятии, а множество предметов, которое мыслится в понятии, называется объемом понятия. В этом плане особенно показательны логические определения, потому что когда мы что-то объясняем или даем определение чему-либо, то обязательно вводим определяемое понятие в какую-то систему и называем наиболее существенные отличительные признаки того, что определяем. И от того, насколько тесна связь между составляющими этой системы, зависит точность речи. Основные условия точности речи:

1. Экстралингвистические – знание предмета речи. Экстралингвистическое условие тесно связано с лингвистической стороной, так как мы говорим о единстве языка и сознания, о том, что само подсознание осуществляется в языковых формах (с развитием речи, с более глубоким усвоением системы у человека совершенствуется познавательная способность).

2. Лингвистические – а) знание языковой системы, т.е. знание системы языковых значений; б) прочные речевые навыки, которые

позволяют говорящему соотносить знание предмета со знанием языковой системы и её возможностей в конкретном акте коммуникации. Например, педагогу не хватает слов для формулирования своих мыслей.

Разнообразие и значение языковых средств точности лучше всего видны в примерах, содержащих ошибки этого рода. Нарушения точности на языковом уровне связаны прежде всего с лексикой разных пластов и групп. Точность проявляется в использовании слов в соответствии с их языковыми лексическими значениями. Неправильный выбор слова делает нашу речь неточной, а порой искажает и смысл высказывания. Небрежное отношение к выбору слов в речи становится причиной досадных лексических ошибок. Неправильный выбор слова, неточное словоупотребление может привести к анахронизмам. Например: *Я решил стать учителем, потому что хочу продолжить семейную династию* (вместо: традицию). Неточность словоупотребления не всегда связана с незнанием автором значения слова. Иногда автор сознательно не хочет употреблять то или иное слово, чтобы завуалировать отрицательный смысл высказывания. Например: *фантазирует* вместо *врёт*. Слова и выражения, смягчающие грубый смысл речи, называются эвфемизмами, использование которых не нарушает точности речи.

Для правильного употребления слов недостаточно знать их точное значение, необходимо учитывать и особенности их лексической сочетаемости, т.е. их способности соединяться друг с другом. Слова не могут сочетаться из-за их смысловой несовместимости, лексических особенностей. Например: *Наш класс одержал первенство в соревнованиях* (вместо – победил); *Личная неприязнь к сопернику постепенно переросла в сильную вражду* (вместо – в открытую вражду). К неточности ведет неверное употребление синонимов. Например: *Во время выпускного вечера шел огромный дождь* (нужно – сильный). *Все неудовлетворены малостью суммы, которую правительство выделяет на развитие образовательных организаций* (вместо – недостаточностью). Нередко ошибки в употреблении синонимов связаны с неточным, приблизительным употреблением слова: *Вот почему вопросу подготовки к уроку должно быть уделено основное внимание* (вместо – особое внимание); *В конце хочется пожелать нашим выпускникам успешной сдачи ЕГЭ* (вместо – в заключение). Таким образом, синонимия создаёт широкие возможности стилистического отбора лексических средств.

Явление полисемии (многозначности слова) и омонимии также приводит к неточностям в речи: в контексте слово должно быть однозначным. В результате неосмотрительного употребления многозначных слов и омонимов может возникнуть двусмысленность.

Например: *Рост юных исследователей стимулируется при помощи участия в конкурсах.*

Говорящий не учел возможного искажения смысла во фразе: *Моя семья никакого отношения к системе образования не имела. Я родился в нормальной семье.* 1-е значение слова «нормальный» – обычной, рядовой, обыкновенный; 2-е значение – соответствующий норме; 3-е значение – психически здоровый. Говорящий построил высказывание таким образом, что допустимы все лексико-семантические варианты, и это привело к комическому эффекту.

Часто неточность проявляется при использовании паронимов, например: геройский – героический, факт – фактор, эффектный – эффективный, одинарный – ординарный и др. Например: *Чтобы чаще бывать на выставках, заядлым ценителям искусства лучше купить абонент в музей* (вместо – абонемент); *За нетактичное поведение ученик был удалён с урока* (нетактичное); *На общем собрании нам предоставили новый состав родительского комитета* (вместо – представили).

Трудности относительно точности речи возникают у адресантов, если ими не учитывается сфера распространения слова: авторские слова, неологизмы, заимствования, архаизмы, историзмы, профессионализмы и др. Например: *Если начало урока складывалось напряжённо и драматично: волнующих коллизий было хоть отбавляй, то в конце – наоборот...* (Вместо *волнующих коллизий* – *волнующих моментов*). Неудачное использование заимствованного слова. *Человек открыл глаза и протянул длани.* *Глаза* – общеупотребительная лексема, а *длани* – архаизм, т.е. относятся к различным лексическим пластам, поэтому не могут быть использованы как однородные члены.

Анахронизм – нарушение хронологической точности при употреблении слов, связанных с определенной исторической эпохой, также приводит к нарушению точности. Например: *В Древнем Риме недовольные законами плебеи устраивали митинги* (слово *митинг* появилось позднее в Англии).

К нарушению точности ведёт смешение слов одного семантического поля: *Тысячи москвичей собрались у микрофонов* (вместо – репродукторов). *Микрофон, репродуктор* – элементы одной системы проводной связи. Точность речи обусловлена правильностью грамматических конструкций, построением словосочетаний и предложений. Возможность по-разному объединить слова в словосочетания порождает двусмысленность: *Учителю приходилось многое объяснять* (объяснял учитель или ему самому кто-то объяснял?).

Смысловые неточности могут возникнуть в результате неправильного использования таких синтаксических явлений, как неправильный порядок слов в предложении. Например: *Были*

представлены буклеты о выступлениях школьников на олимпиадах на русском и английском языках. Надо: Были представлены буклеты на русском и английском языках о выступлениях школьников на олимпиадах. К нарушению точности приводит смешение родовых и видовых понятий. Например: Я люблю смотреть как спортивные соревнования международного значения, так и Чемпионат мира по хоккею; Спортсмены и футболисты нашей олимпийской сборной провели встречи с учениками московских школ.

Неверное управление падежной формой существительного приводит к нарушению точности: *Уверенность в победу нашей команде придавала школьникам сил и решительности* (вместо – уверенность в победе); *О том, каких результатов добилась наша школа, было показано в таблице* (Вместо: *В таблице было показано то, каких результатов добилась наша школа*). Ведет к нарушению точности неверное расположение придаточных предложений, причастных и деепричастных оборотов и др.: *Выступающий игрок за сборную школы завоевал для нашей команды второе золото. Надо: Выступающий за сборную игрок ... Проехав сорок километров, слева от дороги нам стала видна горнолыжная трасса. Надо: Проехав сорок километров, слева от дороги мы увидели горнолыжную трассу.*

Точность – это и средство создания краткости речи, когда небольшой объем возникает не за счет неполноты, а за счет «плотности» текста. В степени точности речи проявляется личность говорящего. Точность – это и собранность, продуманность, отсутствие многословия, отточенность формулировок и речи в целом. В процессе осуществления речевой деятельности точность оказывается соотносимой с тремя типами текста – повествованием, рассуждением и описанием – и в каждом имеет свои особенности. Повествование требует в первую очередь точности соответствия действительности (реальности в рамках данного текста), с чем связано точное наименование (а иногда и описание) действующих лиц повествования, развернутое описание этапов действий, событий и т.д., т.е. точности предметной, фактической (или событийной).

Итак, для достижения языковой и речевой точности необходимо соблюдать некоторые условия:

- 1) знание предмета речи – аспект общей речевой культуры;
- 2) знание языка, его системы, возможностей, которые он предоставляет (особенно знание лексической системы);
- 3) умение соотносить знание предмета со знанием языковой системы и ее возможностей в конкретном акте коммуникации.

Точное словоупотребление достигается прежде всего за счет следующих речевых умений, связанных с лингвистическими средствами:
– умением выбрать из синонимического ряда нужное слово;

- умением избежать речевой неточности из-за невнимательности к форме выражения;
- умением разграничивать однокоренные слова;
- умением разграничивать паронимы;
- умением употреблять слова пассивной лексики.

Причины нарушения точности речи:

- незамечаемая говорящим синтаксическая омонимия;
- использование длинных однотипных грамматических конструкций;
- нарушение порядка слов в предложении;
- загромождение предложения обособленными оборотами и вставными конструкциями;
- речевая избыточность и недостаточность.

Таким образом, хорошая речь педагога как условие культурной речи требует постоянного учёта и правильного использования явлений языка. Необходимо избегать фраз, которые могут породить неясность, двусмысленность.

Логичность речи

Логика – наука, изучающая законы мышления (Ивин, 1998). Логичность как коммуникативное качество речи имеет много общего с точностью. Как и точность, логичность характеризует речь со стороны содержания, формируется и создаётся на базе связи речи и действительности. Но точность оценивает соответствие целостной семантики речи со смыслом текста, а логичность отражает структуру речевой семантики, её организацию.

Необходимо учитывать взаимодействие трёх логик: логики действительности, логики мысли, логики речевого выражения (там же). В логику действительности может входить противоречие, но мысль, отражающая это противоречие, не должна быть противоречивой, и это достигается путём речевого оформления. Логичность мысли предполагает верность отражения фактов действительности и их связей.

Логичность определяет характер сцепления единиц языка в речи с точки зрения их соответствия законам логики и правильного мышления. Если речь будет верно отражать связи и отношения реальной действительности, верно передавать структуру мысли, то эта речь будет оцениваться как логичная. Логичность – выражение в смысловых связях речи компонентов связи и отношений между частями и компонентами мыслей.

Условия логичности речи:

1. Экстралингвистические – владения логикой рассуждения, а также понимание автором речи её предмета и темы; т.е. логичность речи зависит от логичности мысли.

2. Собственно лингвистические – или структурные – это знание языковых средств, способствующих организации смысловой связанности и непротиворечивости элементов речевой структуры. Это условие действует на уровне коммуникации и может быть обозначено как овладение логикой изложения (сообщения). Лингвистическими условиями логичности речи в первую очередь являются синтаксические (или синтагматические). Одни из них действуют на уровне одного высказывания, другие – на уровне сложного синтаксического целого, третьи – в целом тексте.

Рассмотрим лингвистические средства, делающие нашу речь логичной на уровне высказывания (предложения).

Логичность, как уже было отмечено, основывается на точности, поэтому для того, чтобы речь была логичной, необходимо употреблять слова с учётом их семантики. Нарушают требование строгой логичности незнание лексического значения слов (особенно заимствованных): *Затем кавалькада автобусов с учениками нашей школы отправилась к месту проведения праздника.* Вместо *кавалькада* нужно употребить *колонна*. Такие «обмолвки» объясняются ложными ассоциациями (это ассоциативные ошибки). Такие ассоциативные ошибки являются причиной нелогичности и даже абсурдности речи.

Сочетание одного слова или высказывания с другим должно быть непротиворечивым. Нельзя сопоставлять несопоставимые понятия, это ведёт к появлению алогизмов. Например: *В составе команды КВН нашего класса одиннадцать игроков, а команды соседнего класса – тоже.* Надо вместо союза *а* употребить союз *и*.

Не всегда словосочетания, которые противоречат логическим соотношениям понятий, являются нарушением, часто подобные сочетания довольно точно выражают мысль, притом с повышенной стилистической яркостью. Это связано с публицистическим стилем и языком художественной литературы, где используются стилистическая фигура оксюморон – тип логического противопоставления, в языковом оформлении представляет собой своеобразное сочетание двух лексических единиц, которые на первый взгляд взаимоисключают друг друга. Например: *белая ворона, страшно красиво, страшно интересно и др.*

Нелогичной нашу речь делают неоправданные сужения или расширения понятий, возникающие вследствие смешения родовых и видовых понятий: чаще употребление родового вместо видового наименования.

Нарушают требование строгой логичности употребление в речи близких по смыслу и поэтому излишних слов. Такая ошибка называется плеоназм – избыточность словоупотребления. Например: *прейскурант цен (прейс – цена, курант – перечень); свободная вакансия (вакансия –*

свободное место) – лексический плеоназм; *самая великолепнейшая* – грамматический плеоназм.

Логичной речь делает умелое пользование порядком слов в предложении. В стилистически нейтральном высказывании тема (исходный пункт изложения) предшествует реме (коммуникативный центр высказывания, сообщающий новое). Например: *Комиссия предложила перенять ценный опыт работы образовательной организации с родителями другим организациям. Надо: Ценный опыт работы образовательной организации с родителями комиссия предложила перенять другим организациям. Напоминаю родителям, что без медицинских справок дети во все спортивные секции не принимаются. Надо: Напоминаю родителям, что во все спортивные секции дети без медицинских справок не принимаются.*

Средством выражения и поддержания логичности текста могут быть некоторые особенности его грамматического наполнения:

– служебные слова: предлоги, союзы, частицы (выделяющие частицы: *это, именно, как раз, только, лишь, единственно, и, даже, исключительно*);

– вводные слова, словосочетания, предложения (*следовательно, итак, во-первых, во-вторых, главное, иначе говоря*) и др.

Основное условие логичности в тексте – его чёткая композиция. Кроме этого, должна быть логической связь отдельных высказываний в тексте, обозначение переходов от одной мысли к другой. Ошибкой считается неправильное соединение рядом стоящих предложений. Например: *Если за забытыми на территории школы вещами в течение трёх суток не явятся владельцы, то согласно закону они подлежат уничтожению.*

Средства выражения связи самостоятельных предложений:

– лексические: лексический повтор, употребление синонимов, использование анафорических местоимений: *Я понял, понял, в чем проблема неудачной игры нашей команды*; усилители наречного типа: *весьма, чрезвычайно, необычайно, совершенно, абсолютно*; вводные слова, словосочетания, предложения: *следовательно, итак, во-первых, во-вторых, главное, иначе говоря и др.*;

– грамматические: союзы, союзные слова, вводные слова и словосочетания, конкретизирующие характер смысловых отношений между предложениями.

Важным для логичности речи является выбор синтаксических структур: простые предложения, сложные, простые осложненные и др.; членение текста на абзацы. Логичность на уровне целого текста, как отмечено выше, зависит от его композиции. Учитывая содержание текста, выделяют вступление, основную часть, заключение.

Ошибки в строе текста могут быть связаны именно с неправильным построением начала повествования, описания,

рассуждения. Нельзя начинать текст с выделительных предложений: с *особой силой, ярче всего...* Главная часть содержит развитие основной мысли. Здесь раскрывается тема и решаются поставленные во вступлении проблемы. В заключении формулируются основные выводы, подводится итог. Упорядоченность, организация по некоторой схеме целого текста способствует более полному и логичному выражению мыслей.

Таким образом, логичность достигается благодаря внимательному отношению к целому тексту, связности мыслей и ясному композиционному замыслу текста. Логические ошибки можно устранить при прочтении готового письменного текста, в устной речи необходимо хорошо помнить сказанное и последовательно развивать мысль.

Чистота речи

Чистота речи – это критерий, который предполагает строгие границы использования языковых единиц в рамках литературного языка (Головин, 1988). Чистой называется речь, в которой нет чуждых литературному языку элементов. Речь считается чистой, если каждая языковая единица в ней употреблена согласно своей лексической наполненности, семантической значимости и функционально-стилистической принадлежности. Литературно-языковая норма на уровне чистоты речи проявляется в использовании всего языкового богатства, но в строгом соответствии с функциональным стилем языка.

Таким образом, чистота речи основывается на соотношениях: речь – литературный язык; речь – сознание.

Обозначим элементы, способные засорить речь:

1) диалектные слова (слова, свойственные не общему языку народа, а местным говорам): *Ихняя площадка – через дорогу;*

2) речевые штампы, канцеляризмы (слова, словосочетания и предложения, употребляемые в деловых («канцелярских») документах): *Со стороны отдельных сотрудников школы имеет место формальное отношение к своим обязанностям;*

3) жаргонизмы, т.е. слова и словесные обороты, которые возникли и употребляются в жаргонах – узкогрупповых «ответвлениях» от народного языка: *Если зарубимся в финале, то победы в городе нам не видать;*

4) слова-сорняки, слова-паразиты, засоряющие речь (*ну, вот, как бы, так сказать*): *В школе появились сильные так сказать играющие шахматисты на стеклоточной доске;*

5) языковые элементы, отвергаемые нормами нравственности (вульгаризмы, инвективы – слова, грубо обозначающие какие-либо предметы, явления);

6) иноязычные слова, в этом случае иноязычные слова следует разделить: на слова необходимые, которые не имеют эквивалентов в русском языке; на слова-"засорители", которые можно заменить

русскими эквивалентами без изменения смысла: *консенсус, копирайтер, кастинг* и др.

Выразительность речи

В лингвистике различают два вида выразительности:

а) информационную (предметно-логическую, логико-понятийную);

б) выразительность для чувственного выражения, для воздействия на окружающих – эмоциональную.

Выразительность является отражением связи культуры с логикой мыслительного процесса; это означает, что строгая модель лингвистического отображения человеческого мира должна фиксироваться в сознании говорящего с помощью категорий логики (понятий, суждений, умозаключений). Если мысль чёткая, она обязательно становится воплощённой в строгую языковую единицу, следовательно, выразительность языковых единиц – это её точное совпадение с категориями мыслительного процесса. Выразительность второго плана можно назвать эмоциональной, экспрессивной силой языковой единицы. Такая выразительность обладает воздействующей силой на чувства и эмоции слушателя (Культура русской речи, 1996; Голуб, 2010). Эти два вида выразительности никогда не существуют друг без друга. Они тесно взаимосвязаны, взаимообусловлены и определяют содержание каждой языковой единицы.

Выразительность в разных функциональных стилях языка неодинакова. В публицистическом стиле употребляются два вида выразительности: и логико-понятийная, и эмоциональная. Публицистика изобилует их органическим сочетанием, речь спортивного комментатора – яркий тому пример. В данном случае выразительность сливается с другим критерием – богатством (многообразием) речи и её эстетичностью.

Выразительность речи – качество речи, состоящее в выборе таких языковых средств, которые позволяют усилить впечатление от высказывания, вызвать и поддержать внимание и интерес у адресата, воздействовать на его разум и чувства. Условиями выразительности речи являются самостоятельность мышления говорящего и его внутренняя убежденность в значимости высказывания, а также умение выбрать оригинальные способы передачи содержания его мысли.

Выразительность речи достигается использованием художественных приемов, речевых фигур и тропов, пословиц, фразеологических оборотов, крылатых фраз. Выразительность речи – это особенности произношения, интонация, акценты и т.д., которые способствуют поддержанию внимания и интереса слушателя.

В зависимости от приёмов, которые используются для привлечения внимания слушателей, выделяют произносительную, акцентологическую, лексическую, интонационную и стилевую (или стилистическую) выразительность. Выразительность речи зависит от

самостоятельности мышления говорящего, его заинтересованности в том, что он говорит. Важную роль в выразительности речи играют: знание языка; знание свойств и особенностей языковых стилей: художественного, научного, делового, публицистического, разговорного; владение выразительными возможностями языка; речевые навыки говорящего.

Для создания выразительности очень важна интонация. Она позволяет выражать логическое значение высказывания, акцентировать внимание на более важных моментах, что помогает правильному восприятию текста слушателями.

Богатство речи

Богатство речи определяется активным словарным запасом каждого человека. Лексическое богатство речи проявляется в способности использования разных языковых средств для определения одинаковых предметов речи, явлений, событий. Богатство – очень важный компонент не столько собственно речи, сколько именно культуры речи, поскольку культура речи предполагает выбор языковых и речевых средств из нескольких вариантов, а богатство языка и речи дает возможность для осуществления этого выбора. Богатство языка и речи в целом отражает обилие разнообразных средств, которые могут быть использованы в любой ситуации общения и в любом речевом жанре.

Любой язык богат, но богатство речи конкретного человека, говорящего или пишущего на данном языке, определяется не столько уровнем богатства языка, сколько тем, какую часть этого общего языкового и речевого богатства конкретный человек может использовать (Савова, Князева, Ипполитова, 2012).

Богатство речи – качество, которое свидетельствует об определенном уровне речевого мастерства и об осознанном стремлении разнообразить свою речь использованием различных языковых и речевых средств. Соответственно, речь разнообразную называют богатой, а однообразную – бедной.

Богатство речи нельзя рассматривать только как ее украшение, заботу исключительно об ее эстетической стороне. Эстетическая функция богатства действительно очень важна как показатель ее высокого качества, но богатство речи в целом и его эстетическая составляющая оказываются более важными в коммуникативном и этическом плане, так как:

- богатая речь отражает высокий уровень культуры ее автора и тем самым способствует повышению его статуса в общении;
- забота о богатстве речи – это способ проявить уважение автора речи к ее адресату;

– способность автора речи использовать разнообразные языковые и речевые средства помогает существенно повысить уровень понимания речи адресатом;

– богатство речи адресата, в свою очередь, способствует лучшему пониманию им чужой речи и т. д.

Таким образом, богатство речи – обязательное условие успешного общения в разных ситуациях и потому одно из важнейших ее достоинств. В этом плане богатая речь – это норма, речь бедная – отступление от нормы, ее нарушение.

В то же время уровень богатства свидетельствует об общей культуре адресанта еще и потому, что разнообразие, обилие разных средств при недостаточности или отсутствии вкуса могут стать самоцелью. Излишнее многообразие без учета уместности и целесообразности речи вредит единству речи и затрудняет восприятие, поскольку требует от адресата гораздо больших усилий по соотношению слов с подразумеваемым значением и необходимостью декодирования информации. Если в художественной речи такое многообразие может быть расценено как средство активизации ее восприятия, то в нехудожественной речи, в частности в речи педагога, создание дополнительных трудностей адресату редко бывает оправданно. Следовательно, богатство оценивается как достоинство речи только тогда, когда разнообразные средства языка и речи употреблены целесообразно.

Выделяются два основных вида богатства: богатство языка и богатство речи. Богатство языка – это разнообразие единиц всех уровней языка – те сокровища языка, из которых строится речь.

Богатство языка лишь основа, база для богатства речи. Богатство речи каждого носителя языка – это плод его личных накоплений, заработанных в процессе активного овладения речью. Богатство речи достигается только осознанным стремлением к постижению новых для личности средств языка и активным их освоением. Богатство языка и богатство речи тесно взаимосвязаны, поскольку не только язык «питает» речь, но и индивидуальное речевое творчество (например, новые слова) пополняет богатство языка.

Среди лексических особенностей богатства речи наиболее ярким, экспрессивно насыщенным является активное использование тропов. Относясь к стилистическим ресурсам лексики, тропы усиливают изобразительность и выразительность звучащей в эфире речи, передают оценочное (в авторских текстах) и эмоционально-экспрессивное значение. Так, олицетворение – особая разновидность метафоры; троп, выразительность которого связана с тем, что неодушевленные предметы наделяются свойствами живых существ и, в частности, человека. Например: *Двойка так и просится в дневник.*

Выделяются группы слов, в основе которых лежит то или иное соотношение их лексических значений: синонимы, антонимы, паронимы, полисеманты, омонимы. Бедность речи ведёт к нарушению точности и логичности речи. Например: *Игроки готовились к игре; На уроке дорога каждая минута времени; Конференция намечена на апрель месяц; Удар по мячу был внезапным и неожиданным; Приближался к выпускным экзаменам все ближе и ближе.*

Синтаксическое богатство русского языка определяется разнообразием синтаксических конструкций, которые непосредственно служат для общения людей. Именно в синтаксисе сосредоточены такие специальные средства языка, без которых общение не может быть реализовано. К ним относятся словосочетание, простое предложение и сложное предложение. Речь педагога должна отличаться многообразием синтаксических синонимов.

Речевое богатство основывается не только на языковых, но и на собственно речевых единицах. В него входит интонационное богатство, семантическое, стилистическое, жанровое, тематическое и другие компоненты, отражающие все параметры речи. Речевое богатство в целом – это гораздо более широкое и емкое понятие, чем языковое. В общении начинают действовать законы культуры речи, которые на основании системы языка и его законов позволяют реализовать богатство речевых замыслов, богатство вариантов их воплощения и разнообразие в достижении результатов речи. Богатство речи проявляется в речи конкретного человека или в конкретном тексте. При этом богатство речи как достоинство предполагает не только разнообразие использованных языковых и речевых средств, но и их уместность и обоснованность.

Рассмотрим основные пласты речевых средств создания богатой речи.

Интонационное богатство. Интонация – это изменение голосового тона, интенсивности, темпа, ритма, тембральной окраски и т. д. при произнесении речи. В интонационное богатство входят и средства, основанные на языковых и речевых явлениях, которые отражаются прежде всего в синтаксисе: интонация делит речевой поток на смысловые отрезки, противопоставляет предложения по цели высказывания, детализирует внутри них смысловые отношения. К наиболее значимым средствам обогащения речи, основанным на речевых явлениях, относятся паузы и ударения. Интонация включает в себя логические и психологические паузы, логические ударения и т.п., позволяющие выделить, подчеркнуть, наполнить определенным добавочным смыслом те или иные фрагменты речи. Без соответствующей интонации невозможно создать некоторые спортивные речевые жанры, например репортаж футбольного матча. Таким образом, интонация помогает наиболее точно и разнообразно выразить

чувства, мысли и волю, а русский язык с его свободным порядком слов и исполнительское мастерство автора речи дают возможность ничем не ограничивать ее интонационное богатство.

Семантическое богатство – это богатство смыслов, которые могут выразить в речи языковые единицы. Значение каждой языковой единицы определяется, во-первых, в ее сопоставлении с другими единицами того же уровня, что дает возможность рассматривать их в одном ряду, устанавливать общие и различительные признаки; во-вторых, значение каждой языковой единицы определяется ее способностями сочетаться с другими единицами того же уровня. Другими словами, семантическое богатство относится только к речи и основывается на синтезе ее языковых и речевых сторон. Возможности обогащения речи за счет этих добавочных смыслов составляют важную часть речевого богатства. Таким образом, основные речевые средства пополнения богатства речи – интонационные и семантические, каждое из которых имеет языковые корни. Этот список можно расширить, потому что языковые средства всех уровней становятся основой речевого богатства. В то же время существуют пласты таких средств, которые относятся исключительно к речи. Все их даже перечислить невозможно, поскольку какую бы сторону речи мы ни взяли, сразу увидим многообразие различных средств и способов ее обогащения. Эти стороны богатства речи определяются разнообразием самих ситуаций общения и составляющих этих ситуаций.

Речь сама по себе бесконечно разнообразна:

- по целям, поскольку и содержательная насыщенность, и выражение чувств или воли ее автора имеют множество вариантов по направленности воздействия речи, ее интенсивности, по смыслам и оттенкам их значений;
- по тематике (предмету речи), поскольку высказывание может быть посвящено абсолютно всем фактам, событиям и явлениям жизни;
- по стилям и жанрам;
- по набору словесных и несловесных средств;
- по средствам выразительности и т.д.

Обогащая речь, необходимо знать меру в использовании единиц речи, принадлежащих другому стилю, например, включать разговорные элементы в публицистическую речь нужно очень осторожно, в соответствии с требованиями уместности речи.

Особо подчеркнем, что иногда разнообразие может переродиться в недостаток речи. Так, обилие прилагательных, предназначенных для украшения речи, в тех или иных случаях затрудняет ее восприятие. Именно об этом говорил Аристотель, когда предупреждал о необходимости иметь чувство меры для овладения искусством речи: «...Неумеренность есть большее зло, чем речь простая (т.е. вовсе

лишенная эпитетов): в последнем случае речь не имеет достоинства, а в первом она заключает в себе недостаток».

Таким образом, главным критерием оценки соблюдения/несоблюдения норм относительно богатства речи становится целесообразность / нецелесообразность использования тех или иных средств в тех или иных их сочетаниях с обязательным учетом особенностей ситуации общения.

Ясность речи, доступность речи

Точность и логичность является основой ясности речи. Точность и ясность речи взаимосвязаны. Однако о точности высказывания должен заботиться говорящий (пишущий), а ясность оценивает слушатель (читатель). Ясность речи – это качество речи, которое состоит в том, что речь требует наименьших усилий при восприятии и понимании, при сложности ее содержания (Головин, 1988). Ясность речи достигается ее правильностью и точностью в совокупности с вниманием говорящего к осведомленности и речевым навыкам собеседника. Ясность речи связана с желанием говорящего сделать свою речь удобной для восприятия адресатом. Ясность очень важна для действенности речи. Неясность высказывания может возникнуть при употреблении многозначных слов и омонимов, если контекст проявит не предусмотренное автором значение. Например: *Рост юных исследователей стимулируется при помощи публичных выступлений.*

Критерий ясности основан на некоторых нюансах говорящего и слушающего, так как слушающий в определённой мере опережает движение чужой речи, часто догадывается, о чём и как будет дальше говорить адресант. Это явление опережающего речевосприятия основано на использовании адресатом логики вещей, логики речевого построения, логики устойчивых сцеплений языковых единиц. В человеческой психике уже отложены эти три логики, хотя они и не осознаются человеком. Неясности речи могут быть намеренными, если говорящий специально пытается завуалировать смысл своей речи, и ненамеренными. Но критерий ясности требует точного однозначного употребления слов, логичной последовательности их употребления, использование специальных подзаголовков и заглавий, выделение абзацев, отказ от неоправданно усложнённой структуры речи.

Доступность как критерий хорошей речи связана с возрастным цензом слушающего, степенью его осведомлённости в данной области знания.

Критерий ясности и доступности – один из главных для эффективного педагогического общения, потому что рассчитан на широкую аудиторию.

Уместность речи

Не менее важно такое коммуникативное качество речи, как ее уместность, потому что очень часто успех всего высказывания

определяется его уместностью или неуместностью. Речь должна быть «к месту»: соответствовать теме разговора и выбранной аудитории. Уместность речи выражается в целевой установке высказывания, в адекватности применяемых языковых средств.

Уместность речи – это соответствие содержания речи, её языковых средств целям и условиям общения.

Уместная речь соответствует теме сообщения, его логическому и эмоциональному содержанию, составу слушателей или читателей, информационным, воспитательным и эстетическим задачам письменного или устного выступления.

Уместность речи охватывает разные уровни языка, в связи с этим различают уместность:

- стилевую,
- контекстуальную,
- ситуативную,
- личностно-психологическую.

Стилевая уместность состоит в использовании отдельного слова, оборота, синтаксической конструкции в соответствии с целями того или иного стиля (научного, официально-делового, публицистического, разговорного и художественного). Например, речевые штампы, канцелярские выражения характерны для официально-делового стиля. Они не уместны ни в научном стиле, ни в разговорной речи и если попадают в эти стили, то разрушают систему и приводят к речевым ошибкам.

Уместность контекстуальная – это уместность использования слова в контексте с учетом речевого окружения.

Например, для разговорной речи характерны конструкции-стереотипы: "Где авоська тут лежала?", "Московский вокзал, как мне пройти?", "Талант – это когда веришь в себя". Использование таких конструкций за пределами разговорной речи – это нарушение современной грамматической нормы.

Уместность ситуативная – это уместность использования речевых средств в определенных речевых ситуациях.

Скажем, на остановке вместо "Вот наконец-то и наш автобус" уместно ли использовать энциклопедические сведения и построить следующую фразу: "Вот наконец-то и наш многоместный автомобиль с кузовом вагонного типа, со скоростью 60-100 км/ч" ?!

В таких случаях следует рассматривать уместность в определенных речевых системах, в ситуациях речи, в стиле художественного произведения в целом.

Уместность личностно-психологическая – это уместность использования речевых средств отдельным человеком в соответствии с культурой его мышления, с его чутким, доброжелательным и

уважительным отношением к людям, в соответствии с его идейной позицией и убежденностью.

Говоря с собеседником, выступая перед аудиторией, мы не только сообщаем информацию, но и вольно или невольно передаем наше отношение к действительности, к окружающим нас людям. Поэтому важно позаботиться о том, как наша речь подействует на собеседника – не травмирует ли она грубостью, не унижит ли его достоинства.

Уместность речи – качество очень важное в социальном аспекте, так как она регулирует все наше речевое поведение. Умение найти нужные слова, интонацию в той или иной ситуации общения – залог успешного взаимоотношения собеседников, возникновения обратной связи, залог морального и даже физического здоровья людей (Головин, 1988, Русский язык и культура речи, 2000).

Таким образом, на уровне эстетичности общения, который предполагает высшую степень владения культурой речи, обязательно сочетание всех перечисленных критериев культуры речи. Именно в своей совокупности они определяют тот высокий уровень общения, который называется культурой общения.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Охарактеризуйте барьеры в педагогическом общении, выделяемые Н.Е. Щурковой.

2. Укажите потенциально конфликтогенные педагогические ситуации.

3. Назовите способы разрешения конфликтогенных педагогических ситуаций. Приведите примеры из жизни.

4. Охарактеризуйте основные дискурсивные умения педагога, определяющие успешное профессиональное общение.

5. Выскажите своё мнение: почему непринуждённая беседа Елены Васильевны и её коллеги-мужа вылилась в ссору, в ходе которой последовали обмен упрёками и колкостями, уход от основного предмета разговора, взаимные обвинения и переживания от обиды? Можно ли отметить у коллеги-мужа умение проявлять эмпатию?

«Каштанова... была сердита, потому что её сильно поругали в учительской за срыв урока в подшефном её классе и потому что она сама сильно поругалась с мужем, историком Алексеем Алексеевичем Каштановым, который имел неосторожность подшутить над её тревогами и сказать:

– Ну, ты там полегче, Елена Васильевна, поаккуратнее орудуй!

– А вы, Алексей Алексеевич, – ответила ему на это Каштанова, – вы всегда в стороне! Вы только и знаете "полегче" да "поаккуратнее", а сами, Алексей Алексеевич, даже от классного руководства отказались, да!

И хотя она сама добивалась для мужа освобождения от нудной обязанности классного руководства, которую Алексей Алексеевич не переносил, сама ставила это главным условием их совместного перехода в новую школу, теперь ей было обидно. У неё несчастье, у неё класс урок сорвал – договорились и сорвали урок, – а он стоит и улыбается! Хоть бы пожалел!» (С. Соловейчик. Ватага "Семь ветров").

6. В этом фрагменте текста представлена непростая речевая ситуация. Она возникла в 7-м классе на уроке английского языка. Пётр Петрович Саушкин, участник Великой Отечественной войны, получил на фронте контузию, поэтому он иногда забывал, на каком языке преподаёт. Так случилось и в данной ситуации: учитель неожиданно перешёл на немецкий язык. Колька Ракитин обидел учителя. Чем можно объяснить такое бестактное поведение школьника? Как вы считаете, почему учителю не хватило выдержки и самообладания?

« – Во, дядь Петя шпрехает! – громко, нисколько не стесняясь, удивился он. – А на каком языке говорить нам?

Учитель, не закончив фразу, перешёл на русский:

– Ракитин, не мешай работать остальным, если тебе не интересно.

– Не... Не интересно! – звонко согласился Ракитин. – Зачем нам немецкий? Гитлер капут!

И тут учитель, не вполне оценив характер Кольки, как мог строго сказал, мотнув не совсем послушной рукой:

– Тогда марш из класса! Чтоб я тебя через минуту не видел! Фигляр!

Лучше бы учитель не говорил последнего слова "фигляр". Да ещё так презрительно.

Кольку оно задело, и очень. Он завёлся. Сначала дёрнулся, но тут же, овладев собой, вежливо так поинтересовался:

– Какой футляр?

Раздался смех. Кажется, учитель не расслышал, что сказал Колька. Но требовательности в голосе прибавил:

– Немедленно, вон из класса!

– Ага, сей момент. Ван минутс, так сказать. Только засеку времечко!

Сказав так, Колька, поднявшись за партой, стал изображать, как Пётр Петрович достаёт часы. <...>

В классе неуверенно захихикали, озираясь то на Кольку, то на учителя.

– А где футляр? – невинным голосом спросил Ракитин, озираясь.

Артистичен Колька, но уж больно беспощаден. Пётр Петрович, побледнев, бросился к ученику. А тот, будто ожидая того, легко перескочил на другой ряд парт.

– Выйди, я сказал! – визгливо пронеслось уже на заднем ряду.

Кольке не хотелось выходить. Но куда деваться. Он уже прыгал по пустым партам вдоль стены к раскрытому окну около учительского стола» (А. Малиновский. Планета любви).

7. Примером отсутствия эмпатии (сопереживания) и толерантности между участниками диалога может служить припоминание нанесённых ранее обид, поведенческих промахов («В пятницу вы плохо работали на уроке»); необоснованное обобщение действий, поступков, слов («Постоянно ты / обычно ты /вечно тебя», «Привыкли ничего не делать, бездельничать») и др. Приведите показатели (маркеры) отсутствия данных личностных качеств у участников педагогического дискурса (используйте речевые ситуации, происходящие между учителем и учениками, между учениками).

8. Согласны ли вы с «вредным» советом разбойницы-матери из сказки Г.-Х. Андерсена «Снежная королева»: «Детей надо баловать – тогда из них вырастают настоящие разбойники»?

9. Какая воспитательная стратегия матери представлена в данном фрагменте из художественного произведения А.И. Куприна «Белый пудель»? Как бы вы поступили, если обучающийся вашего класса не смог справиться со своими капризами, потому что ему не привыкли отказывать родители в его желаниях и запросах?

«– Хочу-у-а-а! – закатывался, топая ногами, кудрявый мальчик. – Мне! Хочу! Собаку-у-у! Трилли хочет соба-а-аку-у.

– Ах, боже мой! Ах! Николай Аполлоныч!.. Батюшка барин!.. Успокойся, Трилли, умоляю тебя! - опять засуетились люди на балконе.

– Собаку! Подай собаку! Хочу! Дряни, черти, дураки! – выходил из себя мальчик.

– Но, ангел мой, не расстраивай себя! – залепетала над ним дама в голубом капоте. – Ты хочешь погладить собачку? Ну, хорошо, хорошо, моя радость, сейчас...

– Не хочу погладить, не хочу! – ревел Трилли, пуская ртом и носом пузыри. – Хочу совсем! Дураки, черти! Совсем мне! Хочу сам играть... Навсегда!

– Ах, Трилли, ты убьёшь маму своим криком... Ах, не огорчайся же, Трилли, мама сделает всё, что хочешь. Умоляю тебя...» (А. Куприн. Белый пудель).

10. Вспомните художественное произведение В. Распутина «Уроки французского». Охарактеризуйте поведение Лидии Михайловны на предмет проявления педагогической этики и такта в отношении её ученика, который нуждался в деньгах, чтобы купить на базаре молоко.

11. Прочитайте фрагмент из художественного произведения, в котором раскрываются понятия милосердия и понимания. Согласны ли вы с рассуждениями, приведёнными ниже? Выразите собственную позицию относительно данных понятий в педагогическом общении.

«Понимание – это рычаг, орудие, прибор, которым учитель пользуется в своей работе. Милосердие – это этическая позиция учителя в отношении к объекту его работы, способ восприятия. Там, где присутствует милосердие, – там воспитание. Там, где милосердие отсутствует, – где присутствует всё, что угодно, кроме милосердия, – там дрессировка. Через милосердие происходит воспитание Человека. В отсутствие милосердия происходит выработка полуфабриката: технарь, работяга, лабух. И, разумеется, береты всех мастей. Машины убийства. Профессионалы. Замечательно, что в изготовлении полуфабрикатов человечество, безусловно, преуспело. Проще это, что ли? Или времени никогда на воспитание Человека не хватало? Или средств? Да нет, просто нужды, видимо, не было» (А. Стругацкий. Отягощённые злом).

12. Вспомните сюжет литературного произведения В. Железникова «Чучело». Прочитайте представленный диалог внучки и дедушки из этого произведения. С чьей позицией вы согласны? Аргументировано представьте свой ответ.

«Да они и не виноваты, что смеялись надо мной [дедушкой]. Их можно только пожалеть и постараться им помочь.

– Может быть, ты их любишь? – Ленка с подозрением посмотрела на Николая Николаевича.

Тот ответил не сразу – помолчал, подумал, потом сказал:

– Конечно.

– И Вальку? – возмутилась Ленка. - И Рыжего, и Лохматого?!

– Каждого в отдельности – нет! – у Николая Николаевича от волнения перехватило горло, и он задохнулся. – А всех вместе – да, потому что они – люди» (В. Железников. Чучело).

13. Прочтите литературный фрагмент. Дайте характеристику речевому поведению учительницы и ученицы относительно проявления эмпатии и толерантности. Выделите высказывания, которые не соответствуют этим критериям.

«Я сама не знаю, как и почему всё это случилось. В тот день я не успела на трамвай, да и вообще я всегда опаздываю в школу. Ещё в коридоре я удивилась, услышав в классе шум, потому что было уже десять минут девятого. В классе ещё не было учительницы...

Вошла фрейлейн Кноль, наша классная руководительница, ...глаза у неё были красные. Я так испугалась, будто меня проткнули насквозь ножом, а потом меня бросило в жар, и мне стало как-то не по себе оттого, что фрейлейн Кноль вдруг заплакала. Не могу смотреть, когда взрослые плачут: это значит, что происходит что-то ужасное, потому что обычно они почти никогда не плачут.

Нос у фрейлейн Кноль покраснел и распух, и голос тоже: "Дети, произошло огромное несчастье – наша любимая директриса, наша

всеми бесконечно уважаемая фрейлейн Шервельбейн скончалась". И она шмыгнула носом, чего мне никогда не разрешают делать за столом. Сначала все затихли. А потом некоторые дети уронили руки на парты, опустили головы и заревели во весь голос...

"Дети, бедные дети, – сказала фрейлейн Кноль, – не надо так отчаиваться", – и всхлипнула. Это было ужасно. Мне тоже захотелось что-нибудь сделать. Я подняла руку и спросила: "А отчего, собственно, она умерла?" Я часто слышала, что в таких случаях спрашивают именно так. Честное слово, я не хотела сказать ничего дурного. Но фрейлейн Кноль сейчас же заявила, что я чёрствый ребёнок, раз я не плачу, и что мне лучше было бы подумать о том, что я никогда в жизни не увижу фрейлейн Шервельбейн. "Дети, вы чувствуете сейчас величие смерти, никогда больше вы не увидите фрейлейн Шервельбейн". Тогда некоторые дети опять громко, на весь класс, зарыдали. Руки мои покрылись гусиной кожей, и я смогла только тихо сказать: "Но ведь я её вообще никогда не видела". И это действительно правда. Потому что мы только ещё переходим в третий класс, а фрейлейн Шервельбейн была ужасно старая и очень долго болела, поэтому мы знаем только её заместительницу – фрейлейн Шней. Из нас одна Элли видела фрейлейн Шервельбейн и рассказывала, будто та шла, опираясь на палку. У неё были стеклянные глаза, и она трясла головой.

Я вспомнила нашу белку, которая тоже умерла. Она была такая же красивая, как чудесный зверь в моей книжке с цветными картинками. Она была весёлая и занималась гимнастикой у меня на голове, но однажды утром вдруг умерла, потому что съела чернильный карандаш с папиного письменного стола. После этого я тоже ходила как неживая. А квартира наша совсем переменялась, всё вокруг казалось мне плохим.

Подумала я и о Лаппес Марьей, которая собирает тряпье: она тоже ужасно старая и трясёт головой... Когда я подумала о своей белке и о том, что Лаппес Марьей тоже, может быть, скоро умрёт, я чуть-чуть не заплакала, но в этот момент фрейлейн Кноль крикнула: "Стыдись, дитя моё!" Мне велено было стыдиться и осознать свой проступок. И тут же она спросила: "Ну что, теперь тебе стыдно? Тебе грустно?"

Все дети перестали рыдать. Они смотрели на меня и тяжело дышали. Я обещала маме никогда больше не допускать, чтобы в меня вселялся злой бес. Но когда все они так противно уставились на меня, этот бес всё же вселился, и мне показалось, что так и должно быть. Я стала топтать ногами и кричать: "Мне вовсе не стыдно, вовсе не грустно, вовсе не стыдно!"» (И. Койн. Девочка, с которой детям не разрешали водиться).

14. Прочитайте два фрагмента, которые содержат похожие сюжеты речевых ситуаций. Сравните их. Выскажите своё отношение к их участникам относительно эмптии – антипатии, толерантности – интолерантности. Оцените речевые стратегии взрослых по обозначенным выше критериям. Какие вы бы дали педагогические советы, позволяющие устранить отступления от указанных норм поведения.

1) *«...Когда мне, дети, ударило пять лет, то я уже отлично понимал, что такое ёлка. И я с нетерпением ожидал этого весёлого праздника. И даже в щёлочку двери подглядывал, как моя мама украшает ёлку. А моей сестрёнке Лёле было в то время семь лет. И она была исключительно бойкая девочка.*

Она мне однажды сказала:

– Минька, мама ушла на кухню. Давай пойдём в комнату, где стоит ёлка, и поглядим, что там делается.

Вот мы с сестрёнкой Лёлей вошли в комнату, И видим: очень красивая ёлка. А под ёлкой лежат подарки. А на ёлке разноцветные бусы, флаги, фонарики, золотые орехи, пастилки и крымские яблочки. Моя сестрёнка Лёля говорит:

– Не будем глядеть подарки. А вместо того давай лучше съедим по одной пастилке.

И вот она подходит к ёлке и моментально съедает одну пастилку, висящую на ниточке. Я говорю:

– Лёля, если ты съела пастилку, то я тоже сейчас что-нибудь съем.

И я подхожу к ёлке и откусываю маленький кусочек яблока.

Лёля говорит:

– Минька, если ты яблоко откусил, то я сейчас другую пастилку съем и вдобавок возьму себе ещё эту конфетку.

А Лёля была очень такая высокая, длинновязая девочка. И она могла высоко достать. Она встала на цыпочки и своим большим ртом стала поедать вторую пастилку. А я был удивительно маленького роста. И мне почти что ничего нельзя было достать, кроме одного яблока, которое висело низко.

Я говорю:

– Если ты, Лёлища, съела вторую пастилку, то я ещё раз откушу это яблоко.

И я снова беру руками это яблоко и снова его немножко откусываю. Лёля говорит:

– Если ты второй раз откусил яблоко, то я не буду больше церемониться и сейчас съем третью пастилку и вдобавок возьму себе на память хлопушку и орех.

Тогда я чуть не заревел. Потому что она могла до всего дотянуться, а я нет.

Я ей говорю:

– А я, Лёлища, как подставлю к ёлке стул и как достану себе тоже что-нибудь, кроме яблока.

И вот я стал своими худенькими ручонками тянуть к ёлке стул. Но стул упал на меня. Я хотел поднять стул. Но он снова упал. И прямо на подарки. Лёля говорит:

– Минька, ты, кажется, разбил куклу. Так и есть, ты отбил у куклы фарфоровую ручку.

Тут раздалась мамины шаги, и мы с Лёлей убежали в другую комнату. Лёля говорит:

– Вот теперь, Минька, я не ручаюсь, что мама тебя не выдерет.

Я хотел зареветь, но в этот момент пришли гости. Много детей с их родителями. И тогда наша мама зажгла все свечи на ёлке, открыла дверь и сказала:

– Все входите.

И все дети вошли в комнату, где стояла ёлка. А наша мама говорит:

– Теперь пусть каждый ребёнок подходит ко мне и я каждому буду давать игрушку и угощение.

И вот дети стали подходить к нашей маме. И она каждому дарила игрушку. Потом снимала с ёлки яблоко, пастилку и конфету и тоже дарила ребёнку. И все дети были очень рады. Потом мама взяла в руки то яблоко, которое я откусил, и сказала:

– Лёля и Минька, подойдите сюда. Кто из вас двоих откусил это яблоко?

Лёля сказала:

– Это Минькина работа.

Я дёрнул Лёлю за косичку и сказал:

– Это меня Лёлька научила,

Мама говорит:

– Лёлю я поставлю в угол носом, а тебе я хотела подарить заводной паровозик. Но теперь этот заводной паровозик я подарю тому мальчику, которому я хотела дать откусанное яблоко. – И она взяла паровозик и подарила его одному четырёхлетнему мальчику. И тот моментально стал с ним играть. И я рассердился на этого мальчика и ударил его по руке игрушкой. И он так отчаянно заревел, что его собственная мама взяла его на ручки и сказала:

– С этих пор я не буду приходить к вам в гости с моим мальчиком.

И я сказал:

– Можете уходить, и тогда паровозик мне останется.

И та мама удивилась моим словам и сказала:

– Наверное, ваш мальчик будет разбойник.

И тогда моя мама взяла меня на ручки и сказала той маме:

– Не смейте так говорить про моего мальчика. Лучше уходите со своим золотушным ребёнком и никогда к нам больше не приходите.

И та мама сказала:

– Я так и сделаю. С вами водиться, что в крапиву садиться.

И тогда еще одна, третья, мама сказала:

– И я тоже уйду. Моя девочка не заслужила того, чтобы ей дарили куклу с обломанной рукой.

И моя сестрёнка Лёля закричала:

– Можете тоже уходить со своим золотушным ребёнком. И тогда кукла со сломанной ручкой мне останется.

И тогда я, сидя на маминых руках, закричал:

– Вообще можете все уходить, и тогда все игрушки нам останутся.

И тогда все гости стали уходить.

И наша мама удивилась, что мы остались одни.

Но вдруг в комнату вошёл наш папа. Он сказал:

– Такое воспитание губит моих детей. Я не хочу, чтобы они дрались, ссорились и выгоняли гостей. Им будет трудно жить на свете, и они умрут в одиночестве.

И папа подошел к ёлке и потушил все свечи. И сказал:

– Моментально ложитесь спать. А завтра все игрушки я отдам гостям» (М. Зощенко. Ёлка).

2) «Не видя большой беды в том, что на ёлке будет одним пряником меньше, Павлик [мальчику четыре года] отцепил его от ветки и сунул в рот. Он откусил порядочный кусок, но, к удивлению своему, заметил, что пряник вовсе не такой вкусный, как можно было подумать... Павлик решил перепробовать все пряники, сколько их ни висело на ёлке. И он принялся за дело. Высунув набок языка, кряхтя и сопя, мальчик перетаскивал тяжёлый стул вокруг ёлки, взбирался на него, надкусывал пряник, убеждался, что дрянь, слезал и тащил стул дальше.

Вскоре все пряники оказались перепробованными, кроме двух – под самым потолком, куда невозможно было добраться. Павлик долго стоял в раздумье, задрав голову. Пряники манили его своей недостижимой и потому столь желанной красотой. Мальчик не сомневался, что уж эти-то пряники его не обманут. Он подумывал уже, как бы поставить стул на стол и оттуда попытаться достать их. Но в это время послышался свежий шелест праздничного платья, и тётя, сияя улыбкой, заглянула в гостиную:

– А-а, наш рожденик встал раньше всех! Что ты здесь делаешь?

– Гуляю коло [около] ёлочки, – скромно ответил Павлик, глядя на тётю доверчивыми, правдивыми глазами благовоспитанного ребёнка... <...>.

Вечером к Павлику привели гостей - мальчиков и девочек... <...>

Наступил желанный миг раздачи орехов и пряников. Дети обступили ёлку и, встав на цыпочки, потянулись к пряникам, сияющим, как ордена. Ёлка зашаталась, зашумели цепи. И вдруг раздался звонкий, испуганный голосок:

– Ой, смотрите, у меня надкусанный пряник!

– Ой, и у меня!

– У меня – два, и все объединенные...

– Э! – сказал кто-то разочарованно. – Они уж вовсе не такие новые. Их уже один раз кушали.

Тётя стояла красная до корней волос среди надкушенных пряников, протянутых к ней со всех сторон. Наконец её глаза остановились на Павлике:

– Это ты сделал, скверный мальчишка?

– Я, тётечка, их только чуть-чуть хотел попробовать, – сказал Павлик, невинно глядя на разгневанную тётю широко открытыми, янтарными от ёлки глазами. И прибавил со вздохом:

– Я думал, они вкусные, а они, оказывается, только для гостей.

– Замолчишь ли ты, сорванец? – закричала тётя, всплеснув руками, и бросилась к буфету, где, к счастью, оставалось ещё много лакомств.

Все обиженные тотчас были удовлетворены, и скандал замяли» (В Катаев. Белеет парус одинокий, глава «Ёлка»).

15. Прочитайте литературный фрагмент. Каково эмоциональное состояние героев? Охарактеризуйте речевое поведение коммуникантов относительно эмпатии и толерантности.

«Первым в тот день отвечать урок Елизавета Кирилловна подняла Женьку Карпушкина. Женька урок явно не выучил. Он пробовал что-то связать. Но ему это не удавалось. Всё то малое, что слышал на уроке, куда-то провалилось у него, словно через крупное решето. В классе воцарилась тягучая тишина.

И тут учительница задала наводящий вопрос:

– Что влияет на развитие географической оболочки? Я вам рассказывала про Вернадского. Кто он такой? Чем занимался, особенно в войну?

Женька молчал. Потом как бы пожаловался или попробовал удивиться:

– О Вернадском? Вы давно говорили. Это. Он был... Он про насекомые организмы всякие...

– Насекомые организмы? – повторила Елизавета Кирилловна. – Это как в огороде бузина, а в Киеве – дядька.

Карпушкин, поёжившись, замолчал.

– Верзила какой, – вполне искренне удивилась географичка, – а двух слов связать не может! Не стыдно?!

Может, Карпушкину и было стыдно, но всё равно он явно не помнил, кто такой Вернадский, да и причём он здесь. <...>

Учительница спросила, усмехнувшись:

– Отвечать будешь?

Тот молчал.

Во мне смутно росло несогласие с происходящим. Я смотрел на учительницу, на то, как она командует, и становилось не по себе. Словно кто толкнул меня. Тихо, по зная, для чего, будто самому себе, негромко, но внятно я безотчётно произнёс:

– И чего она прицепилась? Женька – партизан ещё тот! Не выдаст своих. Тем более Вернадского. Чем он занимался?!

Я не был готов к тому, что последовало потом. В классе раздался громкий, дружный хохот.

– Ватагин, встань! Вернадский – великий ученый, а ты паясничаешь!

Всё ясно, веры в мою серьёзность у неё не было никакой. Ни капли! И откуда взяться этой вере, если на предыдущем уроке, рассказывая у доски об открытиях европейцами Памира, Китая и, намереваясь произнести имя великого итальянского путешественника Марко Поло, я ни с того ни с сего ляпнул: "Хрущёв". И остолбенел, не понимая самого себя. С чего бы это? Зачем здесь эта фамилия? Её на радио хватает.

Хохот в классе был посильнее сегодняшнего. Но материал я знал и получил в тот раз четвёрку. Сейчас под грозную команду учительницы я встал.

– Что ты себе позволяешь? Шутовство на уроке?! Все вы...

Я пожимал плечами и, наверное, выглядел ещё глупее Карпушкина.

– А ты сядь! – бросила она в сторону Женьки.

– Что ты вытворяешь? – прозвучал вновь вопрос.

Ответа на него я не знал, поэтому молчал крепче Карпушкина.

– Ставлю тебе единицу! – воскликнула она. И, кажется, обрадовалась своим словам: впервые с начала урока на её лице появилась улыбка. Но неприятная такая.

– За что? – автоматически вырвалось из меня.

Последовал не ответ, а изумлённо, кажется, искренне исторгнутый ею вопрос:

– И ты не понимаешь, за что?

– Нет, – произнёс я.

– Выйди из класса, тогда поймёшь! <...>

На следующем уроке Елизавета Кирилловна подняла первым меня:

– Что вы знаете, Ватагин, о странах Восточной Африки, в частности об Эфиопии? Поделитесь! – Её "вы" ничего хорошего не обещало.

Я читал в учебнике про Эфиопию, но всё, что теперь делает учительница, мне казалось неправильным, не таким, каким должно быть. Меня это тормозило. Почему она сразу начала сегодня с меня? В галоп, после того, как выгнала из класса. Эта её усмешка при слове "поделитесь"! И страна-то: Эфиопия!

– Я не буду отвечать.

Сказав так, я прямо посмотрел перед собой. Взгляды наши встретились. В её тёмных раскосых глазах вспыхнул огонёк, как мне показалось, какой-то радостный даже. Пока открывала журнал и искала мою фамилию, она скороговоркой произнесла, кажется, два раза или три:

– Вот и ладненько, вот и ладненько! Ставлю единицу. Вторую, Ватагин! Заметь, несмотря на то, что все говорят мне, что ты способный.

Дневник она у меня не потребовала. Очевидно, догадалась, что я не дам его. Из принципа. Хотя дома его у меня никто никогда не проверял. По классу прошелестел шепоток. Она быстро его погасила, подняв для ответа нашу круглую отличницу Нинку Милютину. И поплыл над головами чёткий, уверенный голосок:

– Эфиопия находится в Восточной Африке, в основном на Эфиопском нагорье. Столица – город Аддис-Абеба.

"Сдалась нам эта Аддис-Абеба, – уныло думал я, – Эфиопия находится в Африке, а где теперь нахожусь я? С этими двумя моими единицами?" Я не знал, что будет дальше, но уже понял: отвечать я и в следующий раз не буду» (А. Малиновский. Планета любви).

16. Аргументировано раскройте содержание следующих ниже высказываний.

1) «Чтобы изменить людей, их надо любить» (И. Песталлоци).

2) «Уметь переносить несовершенства других есть признак высшего достоинства» (Г. Винклер).

3) «При помощи такта можно добиться успеха даже и в тех случаях, когда нельзя ничего сделать при помощи силы» (Д. Лебдок).

4) «Другим прощай многое, себе ничего» (Публилий Сир).

5) «Недостаточно быть добрым, нужно ещё быть тактичным» (А. Амшель).

17. Прочитайте литературный фрагмент. Можно ли сказать, что учитель смогла успешно сориентироваться в сложившейся на уроке ситуации: учла специфику речевой ситуации, смогла справиться с

раздражением, контролировала своё психологическое состояние и т.д.? Предложите свои методические рекомендации, позволяющие адекватно среагировать учителю на мнение учащегося.

«Урок назывался "Чтение". На единственной картинке похожий на татарина муравей беседовал со стрекозой, смахивающей на обиженную девочку. Людмила Васильевна неслышно скользила между партами и говорила стихи о встрече этих двух существ. В руках она баюкала указку, иногда оглядывалась на картинку. Словно наблюдая, правильно ли ведут себя герои знаменитой басни.

– Ты всё пела? Это дело:

Так поди же, попляши! -

назидательно сказала она и, холодно взглянув на стрекозу, подошла к окну открыть форточку.

В класс проник запах иссушенных кленовых листьев и грачиные вскрики. Там, где кричали над лесом птицы, по шелестящей тропинке суетливо бежал мужичок-муравей, уже закутанный в полушубок. Иногда он останавливался, шевелил усиками, прислушивался: не катит ли зима? И ему навстречу тащила свои звенящие слюдяные крылья попрыгунья стрекоза. Уже сейчас ей было знобко ступать в лёгких балерининых тапочках по сырой земле.

– Она насмерть замёрзнет? – взволновался вдруг Мишка.

Людмила Васильевна, сохранив строгость на лице, досадливо ответила:

– Ты не понимаешь смысла басни, Гаечкин!

– А если не пустит, то какая-нибудь птица унесёт её в тёплые страны.

– Какая птица? Какие страны? – Людмила Васильевна сама, как птица, взмахнула крыльями и уронила указку. – У тебя кавардак в голове, Гаечкин...» (В. Оноралова. Стрекоза и муравей).

18. Прочитайте литературный фрагмент. Оцените речеповедение завуча и учителя? Чья позиция вам близка? Представьте себя на месте В.С. Служкина: как бы вы поступили, что бы сказали в данных обстоятельствах?

«– Как у вас прошел урок в девятом "вз"?

Роза Борисовна медленно оглядела кабинет: сдвинутые парты, стоящие в полном беспорядке стулья, мятые бумажки на полу.

– Отвратительно, – мрачно признался Служкин.

– А в чём дело? – ненатурально удивилась Роза Борисовна.

– Никакой дисциплины, – пояснил Служкин.

– Учителя говорили мне, что у вас весь урок в кабинете был какой-то шум. Отчего же у вас нет дисциплины? Вы – учитель новый, дети к вам не привыкли, должны робеть и сидеть смирно.

– Что-то вот не заробели...

– Видимо, Виктор Сергеевич, вы сами в этом виноваты. Дисциплина на уроке всегда зависит от педагога. А педагог – это человек, который не только знает свой предмет, но умеет и других заставить его знать. Это умение приобретается лишь в специальном высшем учебном заведении – педагогическом институте.

– У меня создалось впечатление, что девятый "вз" просто невозможно удержать, – заявил Служкин. – Это какая-то зондер-команда...

– Это ваше сузубо личное впечатление. У других педагогов вопросов с дисциплиной в девятом "вз" не возникает. Дети как дети.

– Я старался... – начал оправдываться Служкин. – Сперва увещевал, потом орал... Не хотелось ставить двойки в первый же урок...

– Двойки надо ставить за отсутствие знания у ученика, а не за отсутствие педподготовки у учителя. А орать, как вы выразились, нельзя ни в коем случае. Дети и дома испытывают достаточно стрессов. Школа должна корректировать недочёты родительского воспитания, а не повторять их и тем более не усугублять.

– Школа не воспитательный дом, я учитель, а не нянька, – возразил Служкин. – Когда в классе тридцать человек и все стоят на ушах, то нельзя скорректировать чьё-то воспитание. Проще этих нескорректированных изгнать, чтобы остальных не перекорректировали.

– Вы сказали, что здесь не воспитательный дом, а школа? – разозлилась Роза Борисовна. – И вы, Виктор Сергеевич, считаете, что лучший способ обучения ребёнка в школе – это выгнать его из класса? Странные у вас взгляды. Дети приходят в школу учиться, как вы заметили, а ваша задача – научить их. Как вам их учить – это дело вашего опыта и профессиональной подготовки, и ребёнок не виноват, если вы таковых не имеете. В конце концов, вам за ваше умение государство платит деньги, а вы, если говорить объективно, просто прикарманиваете их, когда выгоняете ребёнка за дверь. Я как завуч запрещаю вам подобные методы работы.

– Я понял, Роза Борисовна, – покорился Служкин. – А что, другие девятые классы такие же, как этот?

– Абсолютно.

– Что ж... – попробовал пойти на мировую Служкин. – Как говорится, первый блин комом...

– Нет, Виктор Сергеевич, – с ледяным торжеством осадила его Роза Борисовна. – Для школы такая установка неприемлема. Мы не можем себе позволить ни одного блина комом, тем более – первого» (А. Иванов. Географ глобус пропил).

19. Прочитайте литературный фрагмент. Оцените речевое поведение учителя с точки зрения соблюдения следующих правил педагогического общения: уважения, этики, речевого этикета и т.п. Предложите свои методические рекомендации, позволяющие скорректировать речь учителя.

«Была задана тема – новое название для улицы или посёлка. <..,>

– Каким названием порадует нас Елхов?

– Улица Радости, – сделал подарок народу мой близкий друг Винт.

– Тепло, – сказала Лина Романовна. – Улица Радости – это уже что-то...

Есть у нас Плохотнюк...

– Собачьей Радости, – говорит он, – хе-хе...

Я тоже закатился, даже не так весело было, а из принципа. Все засмеялись тоже.

– Встань, Плохотнюк, – сказала Лина, – не зря твоя фамилия от слова "плохо". Выйди из класса, ученик Плохо.

Ученик Плохо вышел, она за меня принялась.

– Кухтин, – сказала она, – ты смеёшься потому, что придумал хорошее название?

– Нет, – отвечаю я, – я смеюсь, что придумал название для деревни Кресты.

– Послушаем.

– Перекрёсток.

В классе засмеялись, учительница усмехнулась:

– Можно назвать эту улицу Стол или Стул с таким же успехом.

Класс закатился.

– Стол или Стул не подходят, – говорю. – Деревня Кресты названа не из-за кладбища, а из-за того, что Кресты означают перекрёсток. Так что никакого нового названия придумывать не надо...

– Откуда у тебя такие сведения?

– Бабушка сказала...

Не надо было про бабушку. Липе только и надо – клоуна из меня сделать. Весь класс, все смеются.

– Бабушка, как известно, говорит надвое, – сказала она.

Ученику никогда не победить учительницу» (В. Приёмыхов. Князь Удача Андреевич).

20. Прочитайте литературный фрагмент. Охарактеризуйте манеру общения директора с обучающимися. Одобряете ли вы такое речеповедение?

«Директор... так и спрашивал провинившегося, что бы он ни творил, – разбил окно, подрался или курил в уборной: "Что тебя побудило заниматься этим грязным делом?" Он расхаживал перед

линейкой, закинув руки за спину, вынося вперед в такт широким шагам плечи, так что казалось, будто наглухо застёгнутый, оттопыривающийся тёмный френч двигается самостоятельно чуть поперёд директора, и подгонял: "Отвечай, отвечай. Мы ждём. Смотри, вся школа ждёт, что ты нам скажешь". Ученик начинал в своё оправдание что-нибудь бормотать, но директор обрывал его: "Ты мне на вопрос отвечай, на вопрос. Как был задан вопрос?" – "Что меня побудило?" - "Вот именно: что побудило? Слушаем тебя". Дело обычно заканчивалось слезами, лишь после этого директор успокаивался, и мы расходились на занятия» (В. Распутин. Уроки французского).

21. Практикующие психологи считают, что речевая агрессия, в том числе и в педагогическом общении, представляет опасность психологическому здоровью человека. Приведите примеры пословиц и поговорок, в которых заключена данная идея. Пример: *«Недоброе слово что огонь жжёт»*.

22. Какая психологическая и вербальная опасности отражены в следующих русских фразеологических оборотах: убить словом, словесный выпад, бить по нервам. Приведите примеры педагогических ситуаций, демонстрирующих такие опасности.

23. Охарактеризуйте речевой этикет как средство преодоления речевой агрессии.

24. Охарактеризуйте понятие речевой агрессии. Приведите приёмы преодоления речевой агрессии в педагогическом общении.

25. Прочитайте литературный фрагмент. Эффективна ли беседа матери с ребёнком: способна ли она убедить его в том что, вежливость (соблюдение правил речевого этикета) действительно эффективна в речевом общении? Подготовьте беседу (разговор) с обучающимися о вежливости и её значении в речевом общении.

«Мама заботится, чтобы Серёжа говорил "пожалуйста", а это слово даже и не значит ничего.

– Оно обозначает просьбу, – сказала мама. – Ты у меня просишь карандаш, и в знак того, что это просьба, ты добавляешь: пожалуйста.

– А ты не поняла, – спросил Серёжа, – что я у тебя попросил карандаш?

– Поняла, но без "пожалуйста" – это невежливо, невоспитанно. На что это похоже – "дай карандаш"! А если ты скажешь: "Дай карандаш, пожалуйста", – это вежливо, и я с удовольствием дам.

– А если не скажу – без удовольствия дашь?

– Совсем не дам! – сказала мама.

Хорошо, пожалуйста. Серёжа говорит им [взрослым] "пожалуйста" – при всех своих странностях они сильны и властвуют

над детьми, они могут дать или не дать Серёже карандаш, как им вздумается» (В. Панова. Серёжа).

26. Прочитайте и проанализируйте фрагменты литературных произведений. Выявите проявления речевой агрессии в учебном и семейном воспитательных дискурсах.

«Когда все расселись и в классе наступило временное затишье, Зинка Фокина закричала:

– Ой, ребята! Это просто какое-то несчастье! Новый учебный год ещё не успел начаться, а Баранкин и Малинин уже успели получить две двойки!..

В классе снова поднялся ужасный шум, но отдельные выкрики, конечно, можно было разобрать.

– В таких условиях я отказываюсь быть главным редактором стенгазеты! (Это сказала Эрка Кузякина.)

– А ещё слово давали, что исправятся! (Мишка Яковлев.)

– Трутни несчастные! В прошлом году с ними нянчились, и опять всё сначала! (Алик Новиков.)

– Вызвать родителей! (Нина Семёнова.)

– Только класс наш позорят! (Ирка Пухова.)

– Решили все заниматься на «хорошо» и «отлично», и вот вам, пожалуйста! (Элла Сеницина.)

– Позор Баранкину и Малинину!! (Нинка и Ирка вместе.)

– Да выгнать их из нашей школы, и всё!!! (Эрка Кузякина.)

– Ладно, Эрка, я тебе припомню эту фразу.

После этих слов все заорали в один голос, да так громко, что нам с Костей уже совершенно было невозможно разобрать, кто и что о нас думает, хотя из отдельных слов можно было уловить, что мы с Костей Малининым – оболтусы, тунеядцы, трутни! Ещё раз трутни, оболтусы, лоботрясы, эгоисты! И так далее! И тому подобное! Меня и Костю больше всего разозлило, что громче всех орал Венька Смирнов. Уж чья бы корова, как говорится, мычала, а его бы молчала. У этого Веньки успеваемость в прошлом году была ещё хуже, чем у нас с Костей. Поэтому я не выдержал и тоже закричал.

– Рыжий, – закричал я на Веньку Смирнова, – а ты-то чего орёшь громче всех? Если бы первым вызвали тебя к доске, ты бы не двойку, а единицу схлопотал! Так что молчи в тряпочку.

– Эх ты, Баранкин, – заорал на меня Венька Смирнов, – я же не против тебя, я за тебя ору! Я что хочу сказать, ребята!.. Я говорю: нельзя после каникул так сразу вызывать к доске. Надо, чтобы мы сначала пришли в себя после каникул...» (В. Медведев. Баранкин, будь человеком!).

2. *«Серёже прабабушка ужасно не понравилась. Она сказала:*

– Он зальёт скатерть.

Он действительно пролил на скатерть немного... Она сказала:
– Ну, конечно.

И высыпала на мокрое место соль из солонки, недовольно сопя. И потом всё время следила за Серёжей...

Ему дали пирог, он стал есть и раскрошил. Прабабушка сказала:
– Как ты ешь!

Сидеть было неудобно, он заёрзал на стуле. Она сказала:
– Как ты сидишь!

А ему стало горячо в середине и захотелось петь. Он запел. Она сказала:

– Веди себя как следует...

Но Серёжа крикнул ей храбро:

– Пошла вон! Я тебя не боюсь!

– Какой ужас! – сказала мама...» (В. Панова. Серёжа).

3. «– Госпожа Драчуникова, извольте садиться. Тут не полагается колясок, которые отвезли бы вас на ваше место! – кричала она [обращение ученицы к однокласснице].

– Ивина, не забывайте, что вы в классе, – прозвучал резкий голос классной дамы.

– Не забуду, мадемуазель! – самым невинным тоном произнесла шалунья и потом добавила как ни в чём не бывало: – Это неправда ведь, мадемуазель, что вы японка и приехали к нам сюда прямо из Токио?

– Что? Что такое? – так и подскочила на месте тощая барышня. – Как ты смеешь говорить так?

– Нет, нет, вы не беспокойтесь, мадемуазель, я также знаю, что неправда. Мне сегодня до урока старшая воспитанница Окунева говорит: "Знаешь, Ивушка, ведь ваша Зоя Ильинишна – японская шпионка, я это знаю наверное... и..."

– Ивина, не дерзи!

– Ей-богу же, это не я сказала, мадемуазель, а Окунева из первого класса. Вы её и браните. Она говорила ещё, что вас сюда прислали, чтобы...

– Ивина! Ещё одно слово – и ты будешь наказана! – окончательно вышла из себя классная дама.

– Да ведь я повторяю только то, что Окунева говорила. Я молчала и слушала...

– Ивина, становись к доске! Сию же минуту! Я тебя наказываю.

– Тогда и Окуневу тоже накажите. Она говорила, а я слушала. Нельзя же наказывать за то только, что человеку даны уши... Господи, какие мы несчастные, право, то есть те, которые слышат, – не унималась шалунья, в то время как остальные девочки фыркали от смеха» (Л. Чарская. Записки маленькой гимназистки).

27. Какие качества речи называются коммуникативными? Назовите основные коммуникативные качества речи.

28. Что включает в себя понятие «правильность речи»?

29. Дайте характеристику понятия «точность речи».

30. В чем заключается разница между точностью и доступностью речи?

31. Какие виды точности речи выделены в работах Б.Н. Головина?

32. Перечислите условия точности речи.

33. Что понимается под логичностью речи? Разграничьте понятия «предметная логичность» и «понятийная логичность».

34. Соблюдение каких условий способствует логичности речи?

35. Назовите языковые элементы, нарушающие чистоту речи.

36. Какие средства формируют выразительность речи? Что понимается под информационной и эмоциональной выразительностью?

37. Охарактеризуйте богатство как коммуникативное качество речи. Следует ли разграничивать понятия «богатство языка» и «богатство речи»? Аргументируйте ответ.

38. Назовите критерии ясности и доступности речи.

39. Дайте определение понятия «уместность речи». Какие виды уместности речи могут быть выделены? Дайте характеристику каждому из них.

40. Проанализируйте предложения, сформулируйте, почему подобные употребления предлогов являются ошибочными. Для ответа на данный вопрос ознакомьтесь с соответствующим разделом «Справочника по правописанию, произношению и литературному редактированию» Д.Э. Розенталя.

1. Команда потерпела поражение благодаря небрежности капитана. 2. За счет неполадок в работе мотора произошла автокатастрофа. 3. Согласно распоряжения мэра города учителям будет выплачена компенсация. 4. Все его родственники живут в Украине, а это по нашим временам уже другая страна. 5. Я сегодня не смогу: мы будем в концерте. 6. Вследствие предстоящего выступления я пятую ночь не сплю. 7. Прошу предоставить отпуск ввиду болезни. 8. Во многих странах мира действует правило, согласно которого все более-менее значительные объемы внешних заимствований отдельных рыночных субъектов данной страны гарантируются в той или иной степени государством. 9. Благодаря его мы все успели вовремя. 10. Ты во сколько сегодня пришёл со спортивной школы?

41. Укажите ошибки в управлении. Предложите все возможные варианты правки.

1. Начался обмен мнений. 2. Мы восторгались красоте летнего заката. 3. Я очень рада решением суда: все получилось так, как я хотела. 4. Дорогие друзья, Святославу Ещенко сегодня день рождения! 5. Он всегда удивлялся трудолюбием сына. 6. Не обязательно снимать людей – домики, животные и цветы тоже можно. 7. Данный текст относится к официально-деловому стилю: он регламентирует о правах читателя. 8. Сегодня работали за компьютерами, а я с ними никогда не пользовалась. 9. Товарищи, оплатите за проезд. 10. Ты зачем ему дал руля?

42. Исправьте ошибки, связанные с использованием деепричастного оборота.

1. Закончив соревнования, в ресторане нас ждал обед. 2. Открыв окно, запахло соснами. 3. Подъезжая к городу, начался сильный ветер. 4. Раскопав ямку до дна, на солнце заблестели голубые камни. 5. Проснувшись, ему сказали, что завтрак уже подан. 6. Родившись в такой учительской семье, Наташино будущее было, в общем-то, predetermined. 7. Посмотрев финал, мне стало очень грустно. 8. Придя домой, радио играло на всю громкость. 9. Выйдя на стадион, у него появились слезы. 10. Приехав домой, мне стало значительно лучше.

43. Исправьте синтаксические ошибки. Сформулируйте правила выбора нормативного варианта.

1. Полиция нередко безучастно созерцала на разгорающийся конфликт. 2. Молодёжь выступали против старого порядка. 3. Это же молодое поколение, которое растут. 4. Нашла, у кого советовать. 5. Сегодня на меню картошка с котлетами. 6. Роман «Отцы и дети» написаны Тургеневым в 1862 году. 7. И. Эйгес полагал, что музыка вообще занимала большое место в творчестве Чехова и романсы в частности. 8. В основном их интересовало возможность торговать на иркутском рынке и лечение в больницах областного подчинения. 9. Такого простора для ног мало кто предлагает из проектировщиков машин бизнес-класса. 10. Вероятно, вы ее найдете возле памятника Пушкина.

44. Прочитайте рассказ Ю. Яковлева «Учитель». Уясните педагогический смысл описанной ситуации, т.е. опишите ситуацию с точки зрения формирования личности ребенка, его жизненного опыта, взглядов, позиции. Дайте характеристику вербального и невербального поведения учителя. Какие выразительные средства языка использует автор в речи учителя и с какой целью?

«Говорят, наступает время, когда Учитель становится не нужен. Он научил, чему мог научить, и – поезд отправился дальше, а Учитель остался один на пустой платформе. И если высунуться из окна, то долго еще будешь видеть маленькую, одинокую фигурку человека, провожающего поезд. Потом поезд превратится в точку,

замрет железный стук колес, а он все будет стоять. И ему мучительно захочется остановить поезд, вернуть его, ведь с этим поездом навсегда уходит частица его самого, самая дорогая частица. А потом, когда вопреки его желанию поезд скроется и как бы растворится в тумане, сольется с полями и рощами, Учитель оглянется и с удивлением увидит, что платформа полна ребят. Они нетерпеливо переступают с ноги на ногу, дышат в затылок друг другу, толкают соседей – ждут своей очереди. И в их глазах написано: "Поторопись, Учитель, мы ждем тебя! Ты наш, и мы тебя ни с кем не желаем делить. Идем же, Учитель!"

И тогда Учитель сразу забудет об ушедшем поезде и о пустой платформе. Да никакой платформы и не было. Черная доска, как инеем, покрыта пылью мела. На окнах цветы примулы. На стене портрет академика Павлова...

У нашего Учителя были розовые уши, словно он только что пришел с мороза. Даже летом он тер их попеременно ладонью. Глаза у него подвижные, живые - два синих кружочка. На уроке они превращались в два маленьких экрана. В глазах Учителя извергались вулканы, сползали ледники и обрушивались дожди... из лягушек.

Я хорошо помню, как Учитель вошел в класс, энергично потер ладонью розовое ухо и с порога объявил:

– Вчера в Новой Каледонии выпал дождь из лягушек.

Класс подпрыгнул и громко рассмеялся.

– Лягушкам было не до смеха, – совершенно серьезно сказал Учитель. – Сильный ураган оторвал их от родного болота и со страшной скоростью понес над океаном. Беспомощно расставив перепончатые лапки, лягушки летели, как птицы. И, вероятно, жалобно квакали. Не думаю, чтобы им нравилось лететь. Потом ветер неожиданно ослаб, и лягушки вместе с потоками дождя стали падать на землю.

Мы посмотрели в глаза Учителю, и увидели себя с раскрытыми зонтиками, и почувствовали, как лягушки упруго плюхались на купола зонтиков. Девочки даже взвизгнули.

Однажды Учитель подошел ко мне, положил на плечо руку и сказал:

– У каждого из нас есть вечный двигатель. У тебя, например.

Ребята удивленно переглянулись, а я уставился в два синих экрана, ища в них ответа. Глаза Учителя загадочно светились.

– У меня нет... вечного двигателя, - сказал я.

– Есть.

Я задумался. Я перебирал в памяти все, что было у меня "движущего", самокат, велосипед, ролики, самолетик с резинкой вместо моторчика. Ничего не двигалось само по себе и тем более вечно.

– Он всегда при тебе. Он и сейчас с тобой! – Учитель как бы играл со мной в "жарко-холодно".

Я пошарил в карманах, заглянул в портфель, но ничего похожего на вечный двигатель не обнаружил.

– Твой вечный двигатель у тебя в груди, – не сводя с меня глаз, сказал Учитель. – Это – твое сердце. Оно бьется день и ночь, зимой и летом. Без отдыха, без перерыва... вечно.

Я невольно приложил руку к груди и почувствовал слабые, мерные толчки своего сердца. В классе стало тихо, все ребята слушали, как работает их вечный двигатель.

Так Учитель постепенно открывал нам неведомый мир, и после его открытий жизнь становилась удивительной, почти сказочной. Обычные вещи он умел повернуть такой неожиданной гранью, что они сразу менялись и обретали новое значение. Но главная его наука ждала меня впереди.

Однажды в кино у меня произошла странная встреча. Я слонялся по людному фойе в ожидании начала сеанса и вдруг увидел нашу вожатую Аллу высокую, светловолосую, в каплевидных очках. Рядом с ней сидел рослый десятиклассник. Они ели мороженое в вафельных стаканчиках и о чем-то оживленно разговаривали. Сперва я подумал, что обознался, но, когда не поленился и еще раз прошел мимо, сомнения мои развеялись – это были они. Я даже покраснел от возбуждения. Когда все толпой входили в зал, я потерял их из виду. Но потом обнаружил, что они сидят неподалеку от меня. Вместо экрана я смотрел на них. Я увидел, как десятиклассник положил руку на спинку стула, на котором сидела Алла. Но тут свет погас, и мне пришлось прервать мои наблюдения.

На другой день, пораньше прибежав в класс, я с нескрываемым удовольствием принялся рассказывать ребятам о своем открытии. Я рассказал про мороженое в вафельных стаканчиках и про спинку стула. И мы все очень веселились. Как вдруг я услышал покашливание и оглянулся - в дверях стоял Учитель. Он молча поманил меня пальцем, и мы вместе вышли в коридор.

– Сейчас ты вернешься в класс, - сказал Учитель, глядя куда-то мимо меня, - и скажешь, что никого не встречал в кино и что все это с мороженым и спинкой стула ты придумал.

– Но ведь я видел их!

– Да, ты видел их, но никому не должен был говорить об этом. Стыдно.

– Разве стыдно говорить правду? – спросил я и с вызовом посмотрел на Учителя.

– Эта правда не принадлежит тебе. Если люди выплеснут всю "правду", какую они знают о других, они захлебнутся. Не всякую правду человек должен знать о другом.

И тут я решил подловить Учителя. Я сказал:

– Значит, лучше соврать!

– Лучше смолчать, – сказал Учитель. – Ты знаешь, что такое чужая тайна? Это тоже правда. Но она принадлежит не всем. В данном случае она не принадлежит тебе. Ты разгласил чужую тайну – все равно что взял чужое. Подло!

Теперь я растерянно смотрел на Учителя и не знал, как ему возразить. А он сказал:

– Иди. И скажи, что ты все это придумал!

– Соврать? – резко спросил я.

– Ты сам пришел к этому. Значит, соврать... во имя правды.

Я уныло поплелся в класс и упавшим голосом объявил, что все это вранье, что никакую Аллу я не встречал, а десятиклассника вообще взял с потолка.

– Трепло! – сказал кто-то. Я проглотил насмешку.

Однажды меня ударил один верзила из старшего класса. Но это было полбеды. Он ударил меня на глазах девочки, которой мне очень хотелось понравиться. Я жестоко страдал. И тогда Учитель подошел ко мне, положил руку на плечо и сказал:

– Ты должен побить его.

– Как побить? – Я вспыхнул от неожиданности.

– Очень просто. Как бьют.

– Но он сильнее меня, – пробормотал я.

– Сильнее тот, кто прав. Кто прав, всегда побеждает, даже если ему при этом достанется... Учти, женщины не любят битых.

После разговора с Учителем я долго не мог решиться. Но однажды превозмог себя и, борясь со страхом, поднялся на этаж, где учился мой обидчик. Я подстерег его у двери и, когда он вразвалочку вышел из класса, очертя голову бросился на него. Я даже сбил его с ног. И пока он, ошеломленный внезапным нападением, еще не успел прийти в себя, я гордо удалился за стены крепости - в свой класс.

Я ничего не сказал девочке, которой хотел понравиться, но она все поняла по моему победоносному взгляду и еще по тому, как у меня от волнения дрожали коленки.

На другой день меня вызвала завуч, которую мы звали Катаклизма.

– Что это за новости? – воскликнула она, едва я переступил порог кабинета. – Кто научил тебя драться?

– Учитель! – с готовностью ответил я.

– Учитель? – От неожиданности завуч даже поднялась со стула.

– Ты понимаешь, что говоришь?

– Понимаю, – сказал я и в ту же секунду понял, что не должен был этого говорить.

– То есть не Учитель... а я... сам. Я решил... – Я бормотал что-то несвязное, но было уже поздно.

– А врать тебе тоже научил Учитель? – Катаклизма атаковала меня. Своими жесткими вопросами она загнала меня в угол.

– Да!.. То есть нет...

Я окончательно запутался. И чтобы спасти положение, шагнул вперед и чуть ли не закричал:

– Я сам побил его, потому что он первый побил меня. И я побил его потому, что женщины не любят битых.

– Что-о-о? – Лицо у Катаклизмы вытянулось и пошло пятнами. – Какие женщины?!

Глаза у Катаклизмы стали выпуклыми, и она прошла мимо меня таким решительным солдатским шагом, что паркет закрипел, как морозный снег.

Прости меня, Учитель! Я предал тебя, но не потому, что сердце у меня черное, просто ты не успел научить меня взвешивать каждое слово. А может быть, умышленно не сделал этого, чтобы сохранить во мне непосредственность – самое прекрасное, что есть в человеке.

Но Катаклизме не удалось остановить вечный двигатель – сердце моего Учителя. Поезд мчится вперед. И когда бы я ни открыл вагонное окно и, жмурясь от встречного ветра, ни оглянулся назад, – я вижу пустую платформу и маленькую, одинокую фигурку человека, который вложил в меня частицу своего сердца. Он жив! Он задумчиво смотрит мне вслед, словно хочет убедиться, что я мчусь в верном направлении, и, может быть, он до сих пор видит во мне мальчика?.. Гремят колеса, ветер гудит в ушах. И я вижу, как по платформе бегут дети – наступая на пятки друг другу, они спешат к Учителю.

Мокрый желтый листок березы припечатал свою ладошку к стеклу.

Первое сентября».

45. Прочитайте текст Ю. Нагибина «Зимний дуб». Проанализируйте поведение учителя. Как изменится поведения учителя после описанного случая?

«Выпавший за ночь снег замел узкую дорожку, ведущую от Уваровки к школе, и только по слабой прерывистой тени на ослепительном снежном покрове угадывалось ее направление. Учительница осторожно ставила ногу в маленьком, отороченном мехом ботике, готовая отдернуть ее назад, если снег обманет.

До школы было всего с полкилометра, и учительница лишь накинула на плечи короткую шубку, а голову повязала легким шерстяным платком. Мороз был крепкий, и к тому же еще налетал ветер и, срывая с наста молодой снежок, осыпал ее с ног до головы. Но двадцатичетырехлетней учительнице все это нравилось. Нравилось, что мороз покусывает нос и щеки, что ветер, задувая под

шубку, студено охлестывает тело. Отворачиваясь от ветра, она видела позади себя частый след своих остроносых ботинок, похожий на след какого-то зверька, и это ей тоже нравилось.

Свежий, напоенный светом январский денек будил радостные мысли о жизни, о себе. Всего лишь два года, как пришла она сюда со студенческой скамьи, – и уже приобрела славу умелого, опытного преподавателя русского языка. И в Уваровке, и в Кузьминках, и в Черном Яру, и в торфогородке, и на конезаводе – всюду ее знают, ценят и называют уважительно – Анна Васильевна.

Навстречу через поле шел человек. "А что, если он не захочет уступить дорогу? – с веселым испугом подумала Анна Васильевна. – На тропинке не разминешься, а шагом в сторону – мигом утонешь в снегу". Но про себя-то она знала, что нет в округе человека, который бы не уступил дороги уваровской учительнице.

Они поравнялись. Это был Фролов, объездчик с конезавода.

– С добрым утром, Анна Васильевна! – Фролов приподнял кубанку над крепкой, хорошо стриженной головой.

– Да будет вам! Сейчас же наденьте, такой морозище!

Фролов, наверно, и сам хотел поскорее нахлобучить кубанку, но теперь нарочно помешкал, желая показать, что мороз ему нипочем.

– Как Леша-то мой, не балует? – почтительно спросил Фролов.

– Конечно, балуется. Все нормальные дети балуются. Лишь бы это не переходило границ, – с сознанием своего педагогического опыта ответила Анна Васильевна.

Фролов усмехнулся:

– Лешка у меня смирный, весь в отца!

Он посторонился и, провалившись по колени в снег, стал ростом с пятиклассника. Анна Васильевна снисходительно кивнула ему и пошла своей дорогой...

Двухэтажное здание школы с широкими окнами, расписанными морозом, стояло близ шоссе за невысокой оградой, снег до самого шоссе был подрумянен отсветом его красных стен. Школу поставили на дороге в стороне от Уваровки, потому что в ней учились ребяташки со всей округи... И сейчас по шоссе с двух сторон ручейками стекались к школьным воротам капоры и платочки, куртузы и шапочки, ушанки и башлыки.

– Здравствуйте, Анна Васильевна! – звучало ежесекундно то звонко и ясно, то глухо и чуть слышно из-под шарфов и платков, намотанных до самых глаз.

Первый урок у Анны Васильевны был в пятом "А". Еще не замер пронзительный звонок, известивший о начале занятий, как Анна Васильевна вошла в класс. Ребята дружно встали, поздоровались и уселись по своим местам. Тишина наступала не сразу. Хлопали

крышки парт, поскрипывали скамейки, кто-то шумно вздыхал, видимо прощаясь с безмятежным настроением утра.

– Сегодня мы продолжим разбор частей речи...

Анна Васильевна вспомнила, как волновалась она перед уроком в прошлом году и, словно школьница на экзамене, твердила про себя: "Существительным называется часть речи... существительным называется часть речи..." И еще вспомнила, как ее мучил смешной страх: а вдруг они все-таки не поймут?..

Анна Васильевна улыбнулась воспоминанию, поправила шпильку в тяжелом пучке волос и ровным, спокойным голосом, чувствуя свое спокойствие, как теплоту во всем теле, начала:

– Именем существительным называется часть речи, которая обозначает предмет. Предметом в грамматике называется все то, о чем можно спросить, кто это или что это...

– Можно?

В полуоткрытой двери стояла небольшая фигурка в разношенных валенках, на которых, ставшая, гасли морозные искринки. Круглое, разожженное морозом лицо горело, словно его натерли свеклой, а брови были седыми от инея.

– Ты опять опоздал, Савушкин? – Как большинство молодых учителей, Анна Васильевна любила быть строгой, но сейчас же ее вопрос прозвучал почти жалобно.

Приняв слова учительницы за разрешение войти в класс, Савушкин быстро прошмыгнул на свое место. Анна Васильевна видела, как мальчик сунул клеенчатую сумку в парту, о чем-то спросил соседа, не поворачивая головы, – наверное: что она объясняет?

Анну Васильевну огорчило опоздание Савушкина, как досадная нескладница, испортившая хорошо начатый день. На то, что Савушкин опаздывает, ей жаловалась и учительница географии, маленькая, сухонькая старушка, похожая на ночную бабочку. Она вообще часто жаловалась – то на шум в классе, то на рассеянность учеников. "Первые уроки так трудны!" – вздыхала старушка. "Да, для тех, кто не умеет держать учеников, не умеет сделать свой урок интересным", – самоуверенно подумала тогда Анна Васильевна и предложила ей поменяться часами. Теперь она чувствовала себя виноватой перед старушкой, достаточно проницательной, чтобы в любезном предложении Анны Васильевны усмотреть вызов и укор.

– Все понятно? – обратилась Анна Васильевна к классу.

– Понятно! Понятно!.. – хором ответили дети.

– Хорошо. Тогда назовите примеры.

На несколько секунд стало очень тихо, затем кто-то неуверенно произнес:

– Кошка.

– Правильно, – сказала Анна Васильевна, сразу вспомнив, что в прошлом году первой тоже была "кошка". И тут как прорвало:

– Окно! Стол! Дом! Дорога!

– Правильно, – говорила Анна Васильевна.

Класс радостно забурлил. Анну Васильевну удивляла та радость, с которой ребята называли знакомые им предметы, словно узнавая их в новой, какой-то непривычной значительности. Круг примеров все ширился, по первые минуты ребята держались наиболее близких, на ощупь осязаемых предметов: колесо... трактор... колодец... скворечник...

А с задней парты, где сидел толстый Васятка, тоненько и настойчиво несло:

– Гвоздик... гвоздик... гвоздик...

Но вот кто-то робко произнес:

– Город.

– Улица... Метро... Трамвай... Кинокартина...

– Довольно, – сказала Анна Васильевна. – Я вижу, вы поняли.

Голоса как-то неохотно смолкли, только толстый Васятка все еще бубнил свой непризнанный "гвоздик". И вдруг, словно очнувшись от сна, Савушкин приподнялся над партой и звонко крикнул:

– Зимний дуб!

Ребята засмеялись.

– Тише! – Анна Васильевна стукнула ладонью по столу.

– Зимний дуб! – повторил Савушкин, не замечая ни смеха товарищей, ни окрика учительницы. Он сказал это не так, как другие ученики. Слова вырвались из его души как признание, как счастливая тайна, которую не в силах удержать переполненное сердце.

Не понимая странной его взволнованности, Анна Васильевна сказала, с трудом сдерживая раздражение:

– Почему зимний? Просто дуб.

– Просто дуб – что! Зимний дуб – вот это существительное!

– Садись, Савушкин, вот что значит опаздывать. "Дуб" – имя существительное, а что такое "зимний", мы еще не проходили. Во время большой перемены будь любезен зайти в учительскую.

– Вот тебе и зимний дуб! – хихикнул кто-то на задней парте.

Савушкин сел, улыбаясь каким-то своим мыслям, ничуть не тронутый грозными словами учительницы. "Трудный мальчик", – подумала Анна Васильевна.

Урок продолжался.

– Садись, – сказала Анна Васильевна, когда Савушкин вошел в учительскую.

Мальчик с удовольствием опустился в мягкое кресло и несколько раз качнулся на пружинах.

– Будь добр, объясни: почему ты систематически опаздываешь?

– Просто не знаю, Анна Васильевна. – Он по-взрослому развел руками. – Я за целый час выхожу.

Как трудно доискаться истины в самом пустячном деле! Многие ребята жили гораздо дальше Савушкина, и все же никто из них не тратил больше часа на дорогу.

– Ты живешь в Кузьминках?

– Нет, при санатории.

– И тебе не стыдно говорить, что ты выходишь за час? От санатория до шоссе минут пятнадцать и по шоссе не больше получаса.

– А я не по шоссе хожу. Я коротким путем, напрямки через лес, – сказал Савушкин, как будто сам немало удивленный этим обстоятельством.

– "Напрямик", а не "напрямки", – привычно поправила Анна Васильевна.

Ей стало смутно и грустно, как и всегда, когда она сталкивалась с детской ложью. Она молчала, надеясь, что Савушкин скажет: "Простите, Анна Васильевна, я с ребятами в снежки заигрался", – или что-нибудь такое же простое и бесхитрое, но он только смотрел на нее большими серыми глазами, и взгляд его словно говорил: "Вот мы все выяснили. Чего же тебе еще от меня надо?"

– Печально, Савушкин, очень печально! Придется поговорить с твоими родителями.

– А у меня, Анна Васильевна, только мама, – улыбнулся Савушкин.

Анна Васильевна чуть покраснела. Она вспомнила мать Савушкина – "душевую нянечку", как называл ее сын. Она работала при санаторной водолечебнице, худая усталая женщина с белыми и обмягшими от горячей воды, будто матерчатыми, руками. Одна, без мужа, погибшего в Отечественную войну, она кормила и растила, кроме Коли, еще троих детей.

Верно, у Савушкиной и без того хватает хлопот.

– Придется мне сходить к твоей матери.

– Приходите, Анна Васильевна, вот мама обрадуется!

– К сожалению, мне нечем ее порадовать. Мама с утра работает?

– Нет, она во второй смене, с трех.

– Ну и прекрасно. Я кончаю в два. После уроков ты меня проводишь...

Тропинка, по которой Савушкин повел Анну Васильевну, начиналась сразу на задах школьной усадьбы. Едва они ступили в лес и тяжело нагруженные снегом еловые лапы сомкнулись за их спиной, как сразу перенеслись в иной, зачарованный мир покоя и беззвучья. Сороки,

вороны, перелетая с дерева на дерево, колыхали ветви, сшибали шишки, порой, задев крылом, обламывали хрупкие, сухие прутьики. Но ничто не рождало здесь звука.

Кругом белым-бело. Лишь в вышине чернеют обдутые ветром макушки рослых плакучих берез, и тонкие веточки кажутся нарисованными тушью на синей глади неба.

Тропинка бежала вдоль ручья – то вровень с ним, покорно следуя всем извивам русла, то, поднимаясь высоко, вилась по отвесной круче.

Иногда деревья расступались, открывая солнечные веселые полянки, перечеркнутые заячьим следом, похожим на часовую цепочку. Попадались и крупные следы, в виде трилистника, принадлежавшие какому-то большому зверю. Следы уходили в самую чащобу, в бурелом.

– Сохатый прошел! – словно о добром знакомом сказал Савушкин, увидев, что Анна Васильевна заинтересовалась следами. – Только вы не бойтесь, – добавил он в ответ на взгляд, брошенный учительницей вглубь леса. – Лось, он смирный.

– А ты его видел? – азартно спросила Анна Васильевна.

– Самого? Живого? – Савушкин вздохнул. – Нет, не привелось. Вот орешки его видел.

– Что?

– Катышки, – застенчиво пояснил Савушкин.

Проскользнув под аркой гнутой ветлы, дорожка вновь сбежала к ручью. Местами ручей был застлан толстым снеговым одеялом, местами закован в чистый ледяной панцирь, а порой среди льда и снега проглядывала темным, недобрый глазом живая вода.

– А почему он не весь замерз? – спросила Анна Васильевна.

– В нем теплые ключи бьют. Вон видите струйку?

Наклонившись над полыньей, Анна Васильевна разглядела тянущуюся со дна тоненькую нитку; не достигая поверхности воды, она лопалась мелкими пузырьками. Этот тонюсенький стебелек с пузырьками был похож на ландыш.

– Тут этих ключей страсть как много! – с увлечением говорил Савушкин. – Ручей-то и под снегом живой.

Он разметал снег, и показалась дегтярно-черная и все же прозрачная вода.

Анна Васильевна заметила, что, падая в воду, снег не таял, сразу густел, провисал в воде студенистыми зеленоватыми водорослями. Это ей так понравилось, что она стала носком ботика сбивать снег в воду, радуясь, когда из большого комка вылеплялась особенно замысловатая фигура. Она вошла во вкус и но сразу заметила, что Савушкин ушел вперед и дожидается ее, усевшись высоко в развилке сука, нависшего над ручьем. Анна Васильевна нагнала Савушкина. Здесь уже кончалось действие теплых ключей, ручей был покрыт пленочно-тонким льдом.

По его мраморной поверхности метались быстрые, легкие тени.

– Смотри, какой лед тонкий, даже течение видно!

– Что вы, Анна Васильевна! Это я ветку раскачал, вот и бегают тени.

Анна Васильевна прикусила язык. Пожалуй, здесь, в лесу, ей лучше помалкивать.

Савушкин снова зашагал впереди учительницы, чуть пригнувшись и внимательно поглядывая вокруг себя.

А лес все вел и вел их своими сложными, путаными кодами. Казалось, конца-краю не будет этим деревьям, сугаробам, этой тишине и просквоженному солнцем сумраку.

Неожиданно вдалеке забрезжила дымчато-голубая щель. Редняк сменил чащу, стало просторно и свежо. И вот уже не щель, а широкий, залитый солнцем просвет возник впереди, там что-то сверкало, искрилось, роилось ледяными звездами.

Тропинка обогнула куст орешника, и лес сразу раздался в стороны. Посреди поляны в белых сверкающих одеждах, огромный и величественный, как собор, стоял дуб. Казалось, деревья почтительно расступились, чтобы дать старшему собрату развернуться во всей силе. Его нижние ветви шатром раскинулись над поляной. Снег набился в глубокие морщины коры, и толстый, в три обхвата, ствол казался прошитым серебряными нитями. Листва, усохнув по осени, почти не облетела, дуб до самой вершины был покрыт листьями в снежных чехольчиках.

– Так вот он, зимний дуб!

Анна Васильевна робко шагнула к дубу, и могучий великодушный страж леса тихо качнул ей навстречу ветвью.

Совсем не ведая, что творится в душе учительницы: Савушкин возился у подножия дуба, запросто обращаясь со своим старым знакомцем.

– Анна Васильевна, поглядите!

Он с усилием отвалил глыбу снега, облипшую понизу землей с останками гниющих трав. Там, в ямке, лежал шарик, обернутый спревшими паутиннотонкими листьями. Сквозь листья торчали толстые наконечники игл, и Анна Васильевна догадалась, что это еж.

– Вот как укутался!

Савушкин заботливо прикрыл ежа неприхотливым его одеялом. Затем он раскопал снег у другого корня. Открылся крошечный гротик с бахромой сосулк на своде. В нем сидела коричневая лягушка, будто сделанная из картона, ее жестко растянутая по костяку кожа казалась отлакированной. Савушкин потрогал лягушку, та не шевелилась.

– Притворяется, – засмеялся Савушкин, – будто мертвая. А дай солнышку пригреть – заскачет ой-ой как!

Он продолжал водить Анну Васильевну по своему мирку. Подножие дуба приютило еще многих постояльцев: жуков, ящериц, козявок. Одни хоронились под корнями, другие забились в трещины коры; отощавшие, словно пустые внутри, они в непробудном сне перемогали зиму. Сильное, переполненное жизнью дерево скопило вокруг себя столько живого тепла, что бедное зверье не могло бы сыскать себе лучшей квартиры. Анна Васильевна с радостным интересом всматривалась в эту неведомую ей потайную жизнь леса, когда услышала встревоженный возглас Савушкина:

– Ой, мы же не застанем маму!

Анна Васильевна поспешно поднесла к глазам часы – четверть четвертого. У нее было такое чувство, словно она попала в западню. И, мысленно попросив у дуба прощение за свою маленькую человеческую хитрость, она сказала:

– Что ж, Савушкин, это только значит, что короткий путь еще не самый верный. Придется тебе ходить по шоссе.

Савушкин ничего не ответил, только потупил голову.

«Боже мой! – вслед за тем с болью подумала Анна Васильевна, – Можно ли яснее признать свое бессилие?» Ей вспомнился сегодняшний урок и все другие ее уроки: как бедно, сухо и холодно говорила она о слове, о языке, о том, без чего человек нем перед миром, бессилён в чувстве, – о родном языке, который так же свеж, красив и богат, как щедра и богата жизнь. И она-то считала себя умелой учительницей! Быть может, и одного шага не сделано ею на том пути, для которого мало целой человеческой жизни. Да и где он лежит, этот путь? Отыскать его не легко и не просто, как ключик от кощеева ларца. Но в той не понятой ею радости, с какой выкрикали ребята "трактор", "колодец", "скворечник", смутно проглянула для нее первая вешка.

– Ну, Савушкин, спасибо тебе за прогулку. Конечно, ты можешь ходить и этой дорожкой.

– Вам спасибо, Анна Васильевна!

Савушкин покраснел: ему очень хотелось сказать учительнице, что он никогда больше не будет опаздывать, но побоялся соврать. Он поднял воротник курточки, нахлобучил поглубже ушанку.

– Я провожу вас...

– Не нужно, Савушкин, я одна дойду.

Он с сомнением поглядел на учительницу, затем поднял с земли палку и, обломив кривой ее конец, протянул Анне Васильевне.

– Если сохатый наскочит, огрейте его по спине, и он даст деру. А лучше просто замахнитесь, с него хватит! Не то еще обидится и вовсе из лесу уйдет.

– Хорошо, Савушкин, я не буду его бить.

Отойдя недалеко, Анна Васильевна в последний раз оглянулась на дуб, бело-розовый в закатных лучах, и увидела у его подножия

небольшую фигурку: Савушкин не ушел, он издали охранял свою учительницу. И Анна Васильевна вдруг поняла, что самым удивительным в этом лесу был не зимний дуб, а маленький человек в разношенных валенках, чиненой, небогатой одежде, сын погибшего за родину солдата и "душевой нянечки", чудесный и загадочный гражданин будущего».

46. Прочитайте фрагмент из текста В.Ф. Тендрякова «За бегущим днем». В чем секрет вербального и невербального поведения Ивана Поликарповича? Для чего учителю хитроватая улыбка? На чем основана риторика Олега Владимировича? В чем положительные и отрицательные стороны риторической манеры Евдокии Алексеевны? Почему класс изумился, но не растерялся, когда учительница встала на стул? Чем поразил героя урок Василия Тихоновича? На каких примерах видно, что Василий Тихонович думает не за детей, а вместе с ними, активизируя их память и воображение? Произнесите фразу «Волга впадает в Каспийское море» так, как произнесли бы ее учителя – герои рассказа В.Ф. Тендрякова

«Уроки Ивана Поликарповича, нашего школьного патриарха, были бесхитростно просты. Внешне все как в инструкциях, как в методических письмах, которые щедро нам присылались из облоно. Я тоже добросовестно придерживался инструкции, и тем не менее ученики слушали Ивана Поликарповича гораздо внимательнее, чем меня. Он преподавал историю. А походы Александра Македонского или восстание Спартака всегда воспринимаются с большим интересом, чем рассуждения о деепричастных оборотах. Сказывалась и многолетняя практика. С добродушно-хитроватой улыбкой в нужный момент Иван Поликарпович бросал какой-нибудь исторический анекдот: "А вот у Александра Македонского был конь..." И все до единого в классе настораживались: "А ну, что за конь?.." Кому не любопытно! Самый вид Ивана Поликарповича, внушительно высокого, насмешливо спокойного, украшенного благородной сединой, заставлял уважительно относиться к тому, что он говорит.

У Олега Владимировича строго рассчитана каждая минута, точные, выверенные, суховатые изложения и основа основ – непреложный закон: не усвоив вчерашнего материала, ни в коем случае нельзя слушать сегодняшней урок. Для повторения не жалеть времени. Серьезность и терпение, еще раз терпение – ничем другим, а только этим брал Олег Владимирович.

Евдокия Алексеевна, полная, низкорослая, с подвыщипанными бровями, очень заурядная на вид женщина в темно-синем костюме, который стал чуть ли не униформой для сельских учительниц, со страстью и запальчивостью любила свой предмет. У нее ни особых подходов, ни точно разработанных планов, ни расчетов во времени, а просто страсть - буйная, напористая, ошеломляющая ребят. В

школе с улыбкой передавали, что как-то, рассказывая о таблице Менделеева, Евдокия Алексеевна в горячах вскочила ногами на стул и, возвышаясь над изумленным классом, громкоподобно ораторствовала. Тут уж волей-неволей будешь слушать даже тогда, когда речь учительницы непоследовательна, растрепанна, хаотична.

Но больше всех меня поразила урок Василия Тихоновича...

Степан Артемович и его правая рука, наш завуч Тамара Константиновна, рослая, полнотелая, с тяжелым пучком волос на твердой шее и горделивой выправкой римской матроны, в один голос заявляли на педсоветах, что я достойный подражания учитель. У меня при проверках оказывались самые добросовестные планы, без напоминаний, в нужный срок я представлял обстоятельные отчеты, никогда не жалел своего времени, занимался после уроков с отстающими, и количество "двоечников" по моим предметам не превышало допущенной нормы. Василий же Тихонович отчеты подавал с запозданием, планы уроков подсовывал такие, от которых Тамара Константиновна морщила свое белое лицо:

– Что вы тут понаписали? Вы читали методическое письмо, которое мы недавно получили?

– Прошу прощения, не мог осилить, – дерзко отвечал физик.

Ему прощали дерзости, но не выражали к нему и особого расположения. Я был на виду, Василий Тихонович ходил в непризнанных. Мы не испытывали друг к другу особых симпатий.

Василий Тихонович не произнес обычных слов: "В прошлый раз мы проходили..." Он никого не вызвал к доске, молча расставил на столе спиртовку, металлическую подставку, стаканчик, поднял голову и начал урок как-то в лоб, с неожиданного вопроса:

– Шофер оставил на морозе свою машину, ушел спать и не слил воду из радиатора. Кто скажет, что может случиться с машиной?

Несколько рук поднялось над партами.

Вместо обычного преподавания, когда учитель рассказывает, а ученики чинно слушают, между ними и учителем начался разговор. Никаких изложений, только вопросы, простые, житейские. Кто из ребят не интересовался машиной, кто из них не крутился вокруг шоферов! Замерзающая вода разрывает чугунную рубашку мотора - это так понятно, что не надо заставлять себя слушать. Идет беседа.

Василий Тихонович, высокий, узкоплечий, со смуглой кадыкастой шеей, направляя свой горбатый нос то в одну, то в другую сторону, неистощим на неожиданные вопросы:

– А что, если вместо воды налить в радиатор парафин, из которого делают обычные свечи? Разорвет он или не разорвет радиатор на морозе? Кто скажет?

Я бы сам не сумел ответить, что случится, если в радиатор машины налить расплавленный парафин и дать ему замерзнуть.

– Васильева, к столу! Расплавь парафин и остуди. Может, твой опыт поможет нам решить этот вопрос. Занимайся, а мы тем временем вспомним, что проходили на прошлых уроках.

Васильева возится у стола, в классе начинает пахнуть оплывшей свечкой. Василий Тихонович продолжает бросать вопросы.

Я сидел и испытывал чувство, похожее на то, какое появлялось у меня, художника-неудачника, перед развешанными по стенам музеев закатами Рылова, сумрачными этюдами Остроухова. Все просто, все понятно, но почему сам я не могу этого сделать? И досада, и горькая зависть, и страх за самого себя: кисти мои засохли...».

47. Прочитайте фрагмент из произведения В.П. Крапивина «Колыбельная для брата». Оцените диалог учителя и ученика с точки зрения эффективности общения. Какие цели общения (конструктивные или деструктивные) были у учителя? Предложите бесконфликтный вариант решения ситуации

«Ева Петровна посмотрела на часы.

– Разбираться будем после уроков на классном часе, а сейчас займемся биологией. Кстати, пусть Векшин идет к доске и с той же энергией, с какой он защищал Чиркова, расскажет домашнее задание.

– Не пойду я к доске, потому что не учил.

– Векшин – два, – сообщила Ева Петровна и открыла классный журнал.

– Правильно, – сказал Кирилл. – Сперва отобрать портфель с учебниками, а потом – два. А как я должен был учить?

Ева Петровна придержала занесенную ручку.

– Во-первых, я портфель не отбирала. Во-вторых, Черепанова отнесла его тебе домой.

– Слишком поздно отнесла, у меня уже другие дела были, – скучным голосом сказал Кирилл.

– Очевидно, более важные, чем уроки...

– Достаточно важные, – сказал Кирилл. Урок он мог ответить, он помнил тему. Но он понимал также, что двойку ему ставить нельзя, не по правилам. Кроме того, отвечать у доски, будто ничего не случилось, было тошно.

– Если ты, Векшин, считаешь, что оценка несправедлива, можешь обратиться к завучу, – сообщила Ева Петровна. – А пока попрошу дневник.

– Пожалуйста, – сказал Кирилл и отнес дневник к столу. Двойка сейчас его не волновала. Он по-прежнему ощущал холодную спокойную злость.

Ева Петровна вывела оценку и, подумав секунду, начертала на полях:

"Демонстративно отказался отвечать урок пререкался с учителем".

– После слова "урок" нужна запятая, – сказал Кирилл.

Ева Петровна поставила запятую и утомленно произнесла:

– А теперь пусть Векшин покинет кабинет. Я понимаю, что нарушаю закон о всеобуче, про который вчера напоминал Климов, но вести урок при Векшине я сейчас не могу. Пусть Векшин жалуется хоть в министерство.

– Не буду, – сказал Кирилл. – Пусть министерство работает спокойно.

Он собрал портфель и с облегчением ушел из кабинета».

48. Представьте аргументированный развернутый ответ на следующие вопросы. Как лучше обращаться к ученикам: на «ты» или на «вы»? Говорят, учитель должен любить детей. Но он человек, и откуда он возьмет столько любви, чтобы хватило всем? Или эту любовь он должен сделать одним из профессиональных качеств? Я поняла, что я не учитель, но менять что-либо поздно. Иду в школу ежедневно, не думая зачем. Это подвиг или слабость?

49. Изучите максимы вежливости Дж. Лича, отразите этот материал в тетради в виде конспекта-плана.

Принцип вежливости – это принцип взаиморасположения говорящих в структуре речевого акта. Дж. Лич рассматривает вежливость как область риторической прагматики. Он отмечает, что принцип вежливости в большей степени регулирует общение, чем принцип кооперации: он поддерживает социальное равновесие и дружеские отношения между собеседниками и дает понять, что прежде всего они заинтересованы в сотрудничестве друг с другом Дж. Лич отмечает, что в процессе общения принцип кооперации П. Грайса взаимодействует с его принципом вежливости и является его дополнением. Он допускает возможность кросскультурной вариативности, делая предположение о том, что в разных культурах предпочтение может отдаваться разным максимам.

Дж. Лич, формулируя принцип вежливости, предусмотрел следующие максимы:

1) максима такта (предполагает соблюдение границ личной сферы собеседника); *Уменьшайте затраты слушающего, увеличивайте выгоду слушающего.* (Метамаксима: *Не ставьте других в ситуацию, когда они вынуждены нарушить максимум такта*);

2) максима великодушия (есть максима необременения собеседника, фактически она предохраняет собеседников от доминирования в ходе речевого акта). *Уменьшайте собственную выгоду, увеличивайте выгоду слушающего;*

3) максима одобрения (это максима позитивности в оценке других. Несовпадения с собеседником в направлении оценки мира очень сильно

влияет на возможность реализации собственной коммуникативной стратегии). *Уменьшайте осуждение (порицание) слушающего, больше хвалите;*

4) максима скромности (есть максима неприятия похвал в собственный адрес. Реалистическая самооценка - одно из условий успешности развёртывания речевого акта). *Меньше хвалите себя, больше порицайте себя;*

5) максима согласия (максима неопозиционности. Вместо углубления противоречия, возникшего в ходе общения, эта максима рекомендует поиск согласия, для того чтобы акт общения получил продуктивное завершение). *Уменьшайте разногласия между вами и собеседниками, увеличивайте согласие;*

6) максима симпатии (рекомендует благожелательность, она является условием действия других максим, она также предохраняет речевые акты от конфликта). *Уменьшайте антипатию между вами и собеседниками, увеличивайте симпатию.*

Соблюдение принципа вежливости создаёт среду позитивного взаимодействия, обеспечивает благоприятный фон для реализации коммуникативных стратегий.

50. Прочитайте фрагмент из произведения Н.З. Соломко «Белая лошадь – горе не мое». Какие максимы вежливости нарушила Лола Игнатъевна. Предложите вариант решения конфликта.

«Нынче утром несчастье свалилось на девятого "В". К Александру Арсеньевичу оно не имело ни малейшего отношения, ведь это не Александр Арсеньевич сбежал вчера с биологии, это девятый "В" сбежал и теперь пребывал в урюмстве, чужая мизга расплаты. Но Александр Арсеньевич и тут вмешался... Короче говоря, произошло следующее...

– Бессовестные! – с порога выкрикнула Бедная Лиза. Прекрасные серые глаза молоденькой классной руководительницы были зареваны, потому что за проделки учеников попадает сначала их наставникам. - Бессовестные! Бессовестные!

– Так, Елизавета Георгиевна... – загудел девятый "В".

– Молчите лучше, бессовестные! Слушать ничего не хочу! – Она жалобно взглянула на Александра Арсеньевича. – Саня, ты знаешь, что они творят?!

Но что они творят, сообщить не успела, потому что в дверь властно постучали. Это прибыла сама Лола Игнатъевна.

– Извините, Александр Арсеньевич, – произнесла она, карающе оглядывая бессовестный девятый "В", – но у нас произошло ЧП, и я бы сказала попросту – неслыханное безобразие!

Лола Игнатъевна была заместителем директора по воспитательной работе, то есть как раз специалистом по "неслыханным безобразиям" и ЧП, специалистом крупным и

виртуозным. Александр Арсеньевич понял, что урока не будет (Лола Игнатъевна занималась воспитанием, не жалея времени), вздохнул и отошел к окну.

– Итак, кто был организатором вчерашнего безобразия? – сурово спросила Лола Игнатъевна.

Девятый "В", естественно, хранил гордое молчание. Только Боря Исаков пробормотал довольно внятно:

– Фуэнте Овехуна...

– Исаков, меня сейчас не интересует степень твоей образованности. О пьесе великого испанского драматурга Лопе де Вега мы с тобой побеседуем в другой раз. Ситуация, описанная им, не может иметь места в средней школе. Инициаторов придется назвать. Ну?

Но девятый "В" инициаторов не называл, молчал, и все тут.

– Бессовестные! Бессовестные! – с отчаянием сказала Бедная Лиза. Натворили - и в кусты! Я бы с вами в разведку не пошла!

– Может, хватит оскорблять? – возмутились с задней парты.

– Семенов! Слушать правду, по-твоему, оскорбительно? – грозно удивилась Лола Игнатъевна.

Семенов стоял у парты, сунув руки в карманы, и дерзко молчал.

– Семенов, я с кем разговариваю? Быстро вынь руки из карманов!

Семенов вынул руки из карманов и снова надерзил:

– А может, я бы тоже с Елизаветой Георгиевной в разведку не пошел, ну и что?

– Семенов, я гляжу, ты разговорился.

– Сами спрашивали.

– Семенов, я не об этом спрашивала. Я спрашивала...

– Простите, Лола Игнатъевна, – вмешался Боря Исаков. – Но может быть, имеет смысл спросить у нас не о том, кто это сделал, а о том, почему мы это сделали?

Исаков Боря был страстным борцом за справедливость. Поэтому Бедная Лиза поспешно сказала:

– Боря, объяснишь, когда спросят! – она знала, что если дать Боре заговорить, то это чрезвычайно все усложнит. Боре не скажешь: "А ну прекрати грубить и дай дневник!" - чем обычно и кончается в школе борьба за справедливость. Боря был интеллигентнейший, начитаннейший юноша. Он все знал. Он был не просто круглый отличник, он был вундеркинд, вежливо скучающий на уроках. Победитель всех мыслимых олимпиад, гордость школы - вот кто был Боря Исаков. Ни один конфликт между учеником и учителем в девятом "В" не обходился без Бориного участия. Боря всегда был готов объяснить учителям, что они в данном случае не правы (что учителям, разумеется, не всегда нравилось). Но спорить с Борей было трудно: он имел скверную привычку ссылаться на

авторитеты. "Вы полагаете? – спросит он, выслушав. – А вот Макаренко в этом вопросе с вами бы не согласился. Он по этому поводу говорил следующее..." (и можно не сомневаться, что Макаренко это действительно говорил), а то еще процитирует Декларацию прав человека или Устав средней школы. И бог с ней, с Декларацией, но уж с Уставом-то хочешь не хочешь приходится считаться! Поэтому побаивались Борю учителя. Но не Лола Игнатъевна, которая вообще никого и ничего не боялась.

– Хорошо, Исаков, – согласилась она. – Если ты настаиваешь, начнем с вопроса, по ч е м у вы устроили это безобразие. Я слушаю.

– Прежде всего не надо спешить с определениями, – сказал Боря. Безобразия, на наш взгляд, не было. Вернее, было, но не с нашей стороны... – тут Боря замолк, ожидая возражений.

По всему было видно, что Бедной Лизе возразить очень хочется: мол, а с чьей же это стороны они были, Боря? Но она не решается, потому что вот ведь Лола Игнатъевна молчит, не возражает...

– Продолжай, Исаков, – величественно кивнула та, – я слушаю тебя с неослабевающим интересом.

– Безобразие было со стороны Ляли Эдуардовны...

– Боря, не заговаривайся! – не выдержала все-таки Бедная Лиза. По молодости она была склонна к мгновенным и бурным реакциям.

– Ляля Эдуардовна оскорбила класс. Она обозвала Соколова придурком...

– Не может быть! – ахнула Бедная Лиза.

– Что, вот так, ни с того ни с сего, взяла и обозвала? – деловито поинтересовалась Лола Игнатъевна, которая не обладала наивностью молодой учительницы и знала, что в жизни все может быть.

– То, что человек не выучил урока, не дает никому права оскорблять его, – вежливо сказал Боря.

– А Соколов имел право приходить на урок, не подготовившись? А, Соколов?

– Ну не имел... – вздохнул Соколов.

– Без "ну", Соколов.

– Ну без "ну" не имел...

– Соколов, не паясничай!

– Ну не буду...

Девятый "В" неуверенно засмеялся.

– Пороть вас надо, – улыбнулась и Лола Игнатъевна. – Ведь если бы сами вы были во всем безупречны, тогда другое дело. А то – рыльце в пушку, а они бьют себя кулаком в грудь: "Ах, нас оскорбили!" Не вынуждайте! Занимайтесь своим делом - учитесь, не так уж много от вас требуется... В общем, так решаем: завтра извинитесь перед Лялей Эдуардовной, и будем считать...

– Простите, – твердо сказал Боря, – но это не выход. Пусть Ляля Эдуардовна извинится перед Соколовым. Иначе мы не будем посещать ее уроки. Мы так решили и просим передать наше решение директору.

Стало очень тихо. Слышно было, как в соседнем классе стучат мелом по доске, торопливо пишут...

– Кто это – "мы"? – спросила Лола Игнатъевна раздраженно. - Не слишком ли много ты на себя берешь, Исаков? Выйди из класса и без родителей не появляйся.

Лола Игнатъевна подождала, когда за изгнанником закроется дверь, и повернулась к оставшимся:

– Бунтовать будем?

Девятый "В" подавленно молчал.

– На что рассчитываете, Фуэнте Овехуна? Или никто в институт поступать не собирается? А? Или вы полагаете, что вас туда возьмут с плохими характеристиками?

– А чего вы сразу характеристиками запугиваете? - возмущился дерзкий Семенов. Он в институт не собирался и потому мог себе это позволить.

– Я не запугиваю, Семенов. Я объясняю. Вот закончите школу - делайте что хотите. А пока вы ученики – будьте добры подчиняться и делать то, что вам велят!

Вот до этого самого момента Александр Арсеньевич вел себя правильно: сидел на подоконнике, хмурился и молчал. Хмурость его девятый "В" мог истолковать себе так: действительно, распоясались совершенно! Слова им не скажи. Ну ничего, сейчас мы поглядим, как они мне отвечать будут. А завуч так: интересно, почему подобные вопросы надо выяснять у меня на уроке?! И так кот часов наплакал, дай бог с программой справиться... Неужели нельзя было сделать это после занятий?

Но Александр Арсеньевич, как выяснилось, хмурился по другой причине. А выяснилось это, когда он вдруг поднялся с подоконника и сказал:

– Лола Игнатъевна, а стоит ли так? Ведь класс, в сущности, прав...

Лола Игнатъевна окаменела. Бедная Лиза охнула и зажала рот ладошкой. Девятый "В", затаив дыхание, стоял у парт и глядел во все глаза...

– Я устала от ваших диких выходов, – сказала ему Лола Игнатъевна. Вот в понедельник выйдет с больничного директор, пусть он сам с вами разбирается...

На душе у молодого учителя стало нехорошо, тревожно как-то, и после уроков он пошел бродить по городу. В городе была осень. Уже темнело рано, и с сумраком становилось зябко. И листья падали все

чаще. Скоро, скоро опадут они совсем, и дворники вздохнут и примутся за работу... И все-таки осень еще была похожа на лето: славная, теплая, зеленая, с птицами на ветках. Вот и потянуло Саню (а за пределами школы Александр Арсеньевич был не Александр Арсеньевич, а просто Саня; может быть, он и в пределах был Саня, но положение обязывало) в улочки и переулки, бродить, думать о непутевой своей жизни и несерьезной науке, преподаванию которой он себя посвятил...».

51. Составьте портфолио по дисциплине «Профессиональная этика», включите в него следующие составляющие:

1) Визуальные фрагменты педагогических ситуаций (2-3 сюжета).

2) Возможно использование кинофильмов, телевизионных передач, сетевых ресурсов. Составьте вопросы к педагогическим ситуациям.

3) Список художественных и документальных кинофильмов о школе, созданных в последние пять лет (не менее пяти фильмов).

Расположите список в таблице следующим образом.

Название фильма	Год создания, производство	Режиссер	Сюжет, главные герои	Основные этические проблемы, поднятые в фильме

4) Научные статьи и/или монографии о профессиональной этике педагога.

Автор, название статьи	Где опубликована, год издания, номер	Основные проблемы, поднятые в статье

5) Анекдоты о нарушении педагогической этики учителем.

52. Прочитайте "Положение о нормах профессиональной этики педагогических работников". Найдите в документе спорные моменты (с вашей точки зрения) и попытайтесь объяснить, почему вы так считаете.

I. Общие положения

1.1. Настоящее Положение разработано на основании Конституции Российской Федерации, Федеральных законов от 25 декабря 2008 г. № 273-ФЗ "О противодействии коррупции" от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации", других федеральных законов, содержащих ограничения, запреты и обязательства для педагогических работников, Указа Президента Российской Федерации от 12 августа 2002 г. № 885 "Об утверждении общих принципов служебного поведения государственных служащих", иных нормативных правовых

актов Российской Федерации, Рекомендации ЮНЕСКО "О положении учителей" (принятой 05.10.1966 Специальной межправительственной конференцией по вопросу о статусе учителей), Декларации профессиональной этики Всемирной организации учителей и преподавателей (принятой на третьем международном конгрессе Всемирной организации учителей и преподавателей (Education International) состоявшемся 25-29 июля 2001 г. в Йомтиене, Тайланд).

1.2. Настоящее Положение дополняет правила, установленные законодательством РФ об образовании.

1.3. Положение представляет собой свод общих принципов профессиональной этики и основных правил поведения при осуществлении педагогической деятельности, основанных на нравственных критериях и традициях советской и российской школы, а также на международных стандартах и правилах педагогической деятельности, которым надлежит руководствоваться всем педагогическим работникам, независимо от занимаемой ими должности и который является профессионально-нравственным руководством, обращенным к сознанию и совести каждого педагогического работника образовательной организации (далее – ОО). Это инструмент, призванный помочь педагогическим работникам ответить на вопросы, связанные с профессиональным поведением и проблемами, возникающими между участниками отношений в сфере образования.

1.4. Никакая норма настоящего Положения не должна толковаться как предписывающая или допускающая нарушение действующего законодательства об образовании.

1.5. Настоящее Положение служит целям:

- повышения доверия граждан к ОО;
- установления и обобщения нравственно-этических норм деятельности педагогических работников и их профессионального поведения для достойного осуществления ими своей профессиональной деятельности и повышения эффективности выполнения должностных обязанностей;
- содействия укреплению авторитета и обеспечению единых норм поведения педагогических работников ОО;
- регулирования профессионально-этических проблем во взаимоотношениях педагогических работников, возникающих в процессе их совместной деятельности;
- воспитания высоконравственной личности педагогического работника, соответствующей нормам и принципам общечеловеческой и профессиональной морали.

1.6. Положение служит основой для формирования взаимоотношений, основанных на нормах морали, уважительном отношении к педагогической деятельности в общественном сознании.

1.7. Знание и соблюдение норм настоящего Положения является нравственным долгом каждого педагогического работника ОО и обязательным критерием оценки качества его профессиональной деятельности.

1.8. Каждому педагогическому работнику следует принимать все необходимые меры для соблюдения Положения, а каждый участник образовательных отношений вправе ожидать от педагогического работника ОО поведения в отношении с ним в соответствии с настоящим Положением.

1.9. Педагогический работник, осуществляющий педагогическую деятельность или поступающий на работу в ОО, вправе, изучив содержание настоящего Положения, принять для себя его нормы или отказаться от педагогической деятельности.

II. Обязательства педагогических работников перед профессиональной деятельностью

2.1. Педагогические работники при всех обстоятельствах должны сохранять честь и достоинство, присущие их деятельности.

2.2. В процессе своей профессиональной деятельности педагогические работники должны соблюдать следующие этические принципы:

- законность;
- объективность;
- компетентность;
- независимость;
- тщательность;
- справедливость;
- честность;
- гуманность;
- демократичность;
- профессионализм;
- взаимоуважение;
- конфиденциальность.

2.3. Педагогические работники, осознавая ответственность перед гражданами, обществом и государством, призваны:

- оправдывать доверие и уважение общества к своей профессиональной деятельности, прилагать усилия для повышения ее престижа;
- исполнять должностные обязанности добросовестно и на высоком профессиональном уровне в целях обеспечения эффективной работы ОО;
- исходить из того, что признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина определяют основной смысл и

содержание деятельности как ОО в целом, так и каждого педагогического работника;

- осуществлять свою деятельность в пределах полномочий;
- не оказывать предпочтения каким-либо профессиональным или социальным группам и организациям, быть независимыми от влияния отдельных граждан, профессиональных или социальных групп и организаций;
- исключать действия, связанные с влиянием каких-либо личных, имущественных (финансовых) и иных интересов, препятствующих добросовестному исполнению должностных обязанностей;
- уведомлять администрацию ОО обо всех случаях обращения к ним каких-либо лиц в целях склонения к совершению коррупционных правонарушений;
- соблюдать установленные действующим законодательством ограничения и запреты, исполнять обязанности, связанные с педагогической деятельностью;
- соблюдать беспристрастность, исключая возможность влияния на свою профессиональную деятельность решений политических партий и общественных объединений;
- проявлять корректность и внимательность в обращении с участниками отношений в сфере образования;
- проявлять толерантность к обычаям и традициям народов России и других государств, учитывать культурные и иные особенности различных этнических, социальных групп и конфессий, способствовать межнациональному и межконфессиональному согласию;
- придерживаться правил делового поведения и этических норм, связанных с осуществлением возложенных на ОО социальных функций;
- принимать предусмотренные законодательством РФ меры по недопущению возникновения и урегулированию возникших случаев конфликта интересов;
- быть требовательными к себе, стремиться к самосовершенствованию;
- обеспечивать регулярное обновление и развитие профессиональных знаний и навыков;
- поддерживать все усилия по продвижению демократии и прав человека через образование;
- не терять чувство меры и самообладания;
- соблюдать правила русского языка, культуру своей речи, не допускать использования ругательств, грубых и оскорбительных высказываний;

- постоянно стремиться к как можно более эффективному распоряжению ресурсами, находящимися в сфере их ответственности;
- поддерживать порядок на рабочем месте;
- соблюдать деловой стиль, опрятность, аккуратность и чувство меры во внешнем виде.

2.4. Важным показателем профессионализма педагогических работников является культура речи, проявляющаяся в их умении грамотно, доходчиво и точно передавать мысли, придерживаясь следующих речевых норм:

- ясности, обеспечивающей доступность и простоту в общении;
- грамотности, основанной на использовании общепринятых правил русского литературного языка;
- содержательности, выражающейся в продуманности, осмысленности и информативности обращения;
- логичности, предполагающей последовательность, непротиворечивость и обоснованность изложения мыслей;
- доказательности, включающей в себя достоверность и объективность информации;
- лаконичности, отражающей краткость и понятность речи;
- уместности, означающей необходимость и важность сказанного применительно к конкретной ситуации.

2.5. В процессе своей профессиональной деятельности педагогические работники обязаны воздерживаться от:

- поведения, которое могло бы вызвать сомнение в добросовестном исполнении педагогическим работником своих должностных обязанностей, а также избегать конфликтных ситуаций, способных нанести ущерб их репутации или авторитету ОО;
- пренебрежительных отзывов о деятельности своего ОО или проведения необоснованные сравнения его с другими ОО;
- преувеличения своей значимости и профессиональных возможностей;
- проявления лести, лицемерия, назойливости, лжи и лукавства;
- любого вида высказываний и действий дискриминационного характера по признакам пола, возраста, расы, национальности, языка, гражданства, социального, имущественного или семейного положения, политических или религиозных предпочтений;
- высказываний, которые могут быть истолкованы как оскорбления в адрес определенных социальных, национальных или конфессиональных групп;
- резких и циничных выражений оскорбительного характера, связанных с физическими недостатками человека;

- грубости, злой иронии, пренебрежительного тона, заносчивости, предвзятых замечаний, предъявления неправомерных, незаслуженных обвинений;
- угроз, оскорбительных выражений или реплик, действий, препятствующих нормальному общению или провоцирующих противоправное поведение;
- поспешности в принятии решений, пренебрежения правовыми и (или) моральными нормами, использования средств, не соответствующих требованиям закона, нравственным принципам и нормам.

2.5. Педагогическим работникам необходимо принимать необходимые меры по обеспечению безопасности и конфиденциальности информации, за несанкционированное разглашение которой они несут ответственность или которая стала им известна в связи с исполнением своих должностных обязанностей.

2.6. Во время учебных занятий и любых официальных мероприятий не допускаются телефонные переговоры, звуковой сигнал мобильного телефона должен быть отключен.

2.7. При разрешении конфликтной ситуации, возникшей между педагогическими работниками, приоритетным является учет интересов ОО в целом.

2.8. Если педагогический работник не уверен в том, как действовать в сложной этической ситуации, он имеет право обратиться в Комиссию ОО по профессиональной этике за разъяснением, в котором ему не может быть отказано.

III. Обязательства педагогических работников перед учащимися

3.1. Педагогические работники в процессе взаимодействия с учащимися:

- признают уникальность, индивидуальность и определенные личные потребности каждого;
- сами выбирают подходящий стиль общения, основанный на взаимном уважении;
- стараются обеспечить поддержку каждому для наилучшего раскрытия и применения его потенциала;
- выбирают такие методы работы, которые поощряют в учениках развитие самостоятельности, инициативности, ответственности, самоконтроля, самовоспитания, желания сотрудничать и помогать другим;
- при оценке поведения и достижений учащихся стремятся укреплять их самоуважение и веру в свои силы, показывать возможности совершенствования, повышать мотивацию обучения;

- проявляют толерантность;
- защищают их интересы и благосостояние и прилагают все усилия для того, чтобы защитить их от физического и (или) психологического насилия;
- принимают всевозможные меры, чтобы уберечь их от сексуального домогательства и (или) насилия;
- осуществляют должную заботу и обеспечивают конфиденциальность во всех делах, затрагивающих их интересы;
- прививают им ценности, созвучные с международными стандартами прав человека;
- вселяют в них чувство того, что они являются частью взаимно посвященного общества, где есть место для каждого;
- стремятся стать для них положительным примером;
- применяют свою власть с соблюдением законодательных и моральных норм и состраданием;
- гарантируют, что особые отношения между ними не будут никогда использованы как идеологический или религиозный инструмент.

3.2. В процессе взаимодействия с учащимися педагогические работники обязаны воздерживаться от:

- навязывания им своих взглядов, убеждений и предпочтений;
- оценки их личности и личности их законных представителей;
- предвзятой и необъективной оценки их деятельности и поступков;
- предвзятой и необъективной оценки действий законных представителей учащихся;
- отказа от объяснения сложного материала, ссылаясь на личностные и психологические недостатки учащихся, а также из-за отсутствия времени для объяснения (при действительном отсутствии времени необходимо оговорить время консультации, удобное для обеих сторон);
- требовать дополнительную плату за образовательные услуги (консультации, подготовку к олимпиадам и т.п.);
- проводить на учебных занятиях явную политическую или религиозную агитацию;
- употреблять алкогольные напитки накануне и во время исполнения должностных обязанностей;
- курить в помещениях и на территории ОО.

IV. Обязательства педагогических работников перед законными представителями учащихся

4.1. Педагогические работники должны быть ограждены от излишнего или неоправданного вмешательства законных представителей учащихся в вопросы, которые по своему характеру входят в их круг профессиональных обязанностей.

4.2. Педагогические работники в процессе взаимодействия с законными представителями учащихся должны:

- помнить, что большинство обратившихся, как правило, столкнулись с трудностями, неприятностями или даже бедой. От того, как их встретят и выслушают, какую окажут помощь, зависит их настроение и их мнение о педагогических работниках и работе ОО в целом;

- проявлять внимательность, тактичность, доброжелательность, желание помочь;

- выслушивать объяснения или вопросы внимательно, не перебивая говорящего, проявляя доброжелательность и уважение к собеседнику;

- относиться почтительно к людям преклонного возраста, ветеранам, инвалидам, оказывать им необходимую помощь;

- высказываться в корректной и убедительной форме; если требуется, спокойно, без раздражения повторять и разъяснять смысл сказанного;

- начинать общение с приветствия;

- выслушать обращение и уяснить суть изложенной проблемы, при необходимости в корректной форме задать уточняющие вопросы;

- разъяснить при необходимости требования действующего законодательства и локальных актов по обсуждаемому вопросу;

- принять решение по существу обращения (при недостатке полномочий сообщить координаты полномочного лица).

4.3. В процессе взаимодействия с законными представителями учащихся педагогические работники не должны:

- заставлять их необоснованно долго ожидать приема;

- перебивать их в грубой форме;

- проявлять раздражение и недовольство по отношению к ним;

- разговаривать по телефону, игнорируя их присутствие;

- разглашать высказанное учащимися мнение о своих законных представителях;

- переносить свое отношение к законным представителям учащихся на оценку личности и достижений их детей.

4.4. Прилагать все усилия, чтобы поощрить законных представителей активно участвовать в образовании их ребенка и поддерживать тем самым процесс обучения, гарантируя выбор самой оптимальной и подходящей для их ребенка формы работы.

4.5. Рекомендуется не принимать на свой счет обидных и несправедливых замечаний, неуместных острот, насмешек, не допускать втягивания в конфликтную ситуацию или скандал.

4.6. В случае конфликтного поведения со стороны законного представителя учащегося необходимо принять меры для того, чтобы

снять его эмоциональное напряжение, а затем спокойно разъяснить ему порядок решения вопроса.

V. Обязательства педагогических работников перед коллегами

5.1. Педагогические работники в процессе взаимодействия с коллегами:

- поддерживают атмосферу коллегиальности, уважая их профессиональные мнения и убеждения; готовы предложить совет и помощь коллегам, находящимся в самом начале своего профессионального пути;

- помогают им в процессе взаимного оценивания, предусмотренного действующим законодательством и локальными актами ОО;

- поддерживают и продвигают их интересы.

5.2. В процессе взаимодействия с коллегами педагогические работники обязаны воздерживаться от:

- пренебрежительных отзывов о работе других педагогических работников или проведения необоснованного сравнения их работы со своей;

- предвзятого и необъективного отношения к коллегам;

- обсуждения их недостатков и личной жизни.

VI. Обязательства педагогических работников перед администрацией ОО

6.1. Педагогические работники выполняют разумные указания администрации и имеют право подвергнуть их сомнению в порядке, установленном действующим законодательством.

6.2. В процессе взаимодействия с администрацией педагогические работники обязаны воздерживаться от заискивания перед ней.

VII. Обязательства администрации ОО перед педагогическими работниками

7.1. Быть для других педагогических работников образцом профессионализма, безупречной репутации, способствовать формированию в ОО благоприятного для эффективной работы морально-психологического климата.

7.2. Делать все возможное для полного раскрытия способностей и умений каждого педагогического работника.

7.3. Представителям администрации следует:

- формировать установки на сознательное соблюдение норм настоящего Положения;

- быть примером неукоснительного соблюдения принципов и норм настоящего Положения;

- помогать педагогическим работникам словом и делом, оказывать морально-психологическую помощь и поддержку, вникать в запросы и нужды;

- регулировать взаимоотношения в коллективе на основе принципов и норм профессиональной этики;
- пресекать интриги, слухи, сплетни, проявления нечестности, подлости, лицемерия в коллективе;
- обеспечивать рассмотрение без промедления фактов нарушения норм профессиональной этики и принятие по ним объективных решений;
- способствовать максимальной открытости и прозрачности деятельности ОО с тем, чтобы не допустить возникновения ситуаций, когда из-за недостатка необходимой информации в обществе или у отдельных граждан появляются сомнения в законности действий педагогических работников;
- оставаться скромным в потребностях и запросах как на работе, так и в быту.

7.4. Представитель администрации не имеет морального права:

- перекладывать свою ответственность на подчиненных;
- использовать служебное положение в личных интересах;
- проявлять формализм, чванство, высокомерие, грубость;
- создавать условия для наушничества и доноительства в коллективе;
- обсуждать с подчиненными действия вышестоящих руководителей;
- предоставлять покровительство, возможность карьерного роста по признакам родства, землячества, личной преданности, приятельских отношений;
- демонстративно приближать к себе своих любимцев, делегировать им те или иные полномочия, не соответствующие их статусу; незаслуженно их поощрять, награждать; необоснованно предоставлять им доступ к материальным и нематериальным ресурсам;
- оказывать моральное покровительство своим родственникам и близким людям, по признакам религиозной, кастовой, родовой принадлежности, а также личной преданности;
- умышленно использовать свои должностные полномочия и преимущества вопреки интересам долга, исходя из корыстной личной заинтересованности.

VIII. Контроль за соблюдением настоящего Положения

8.1. Для контроля за соблюдением настоящего Положения, поддержки педагогических работников, оказания им консультационной помощи в вопросах профессиональной этики, а также урегулирования спорных ситуаций приказом директора создается Комиссия по профессиональной этике (далее - Комиссия). В состав комиссии включаются наиболее квалифицированные и авторитетные представители педагогических работников.

8.2. В своей деятельности Комиссия руководствуется действующим законодательством об образовании, уставом ОО, настоящим Положением и Положением о комиссии по профессиональной этике (см. Приложение 2).

IX. Ответственность за нарушение настоящего Положения

9.1. Нарушение требований настоящего Положения квалифицируется как неисполнение или ненадлежащее исполнение педагогическим работником своих обязанностей, которое учитывается при проведении его аттестации и влечет либо моральное воздействие либо одно из установленных.

53. Выберите для анализа две открытые группы Вконтакте, объединяющие школьных педагогов или студентов педагогического вуза, укажите их название и сделайте ссылку. Проанализируйте каждую группу отдельно по следующим пунктам: 1) цель создания данной группы; 2) формальные качества группы (время существования; географический охват; количество участников; профессиональная принадлежность администрации сайта; существуют ли корпоративные правила у пользователей сайта). Проанализируйте содержание на протяжении 2-3 недель по следующим критериям: а) основная проблематика содержания (2-3 темы); б) насколько уникальным является содержание; в) отражены ли международные новости; г) является ли информация для вас ценной в профессиональном плане. Как вы думаете, для чего существуют такие группы в социальных сетях? Какую роль они играют?

54. Дело профессора Филинова.

Филинов является профессором юридического факультета, принимающим экзамен. В течение учебного года он ответственно подходил к работе, организовывал занятия в различных формах, проводил дополнительные занятия.

Студент Кротов периодически посещал занятия профессора, не был на них особо активен, готовился редко. В ходе экзамена на первом курсе Кротов не смог выполнить письменное задание, а также не ответил на устные вопросы.

Профессор сообщил, что в этом случае собирается поставить студенту «неудовлетворительно», но последний попросил выслушать его.

Вот слова Кротова, обращенные к Филинову: *«Я ходил на многие Ваши занятия, на которые успевал. Сам я из небогатой семьи, и мне приходится еще дополнительно работать, чтобы оплачивать свое проживание в Красноярске. Периодически я езжу в родной поселок помочь матери (она у меня одна). Я многое не понял из того, что было на занятиях, но старался.*

Так получилось, что я пока сдал только один экзамен из четырех (зачеты все сданы) и это у меня будет третья двойка. Как только Вы

её поставите, меня отчислят. На платном я учиться не смогу. Меня заберут в армию. Больше никуда не поступлю. Сюда я поступил чудом, по целевому договору с администрацией района. Если я не получу высшее образование, всю жизнь буду неудачником, чем полностью разочарую свою единственную мать, которая возлагает на меня большие надежды. Поэтому я прошу, дайте мне, пожалуйста, шанс, поставьте, тройку. Я выполню любые дополнительные задания летом. Я обещаю, что в следующем году все будет по-другому, так как я уже понял, что к чему и смогу распределить силы и время.

Профессор пожалел студента, поставил ему тройку.

Оцените решение профессора с точки зрения профессиональной этики.

ГЛОССАРИЙ

Абсолютизм – мировоззренческий принцип истолкования природы нравственности, в соответствии с которым моральные понятия трактуются как извечные и неизменные начала (законы вселенной, априорные истины или божественные заповеди), не связанные с условиями общественной жизни людей, с их потребностями, с историческими законами развития человечества.

Автономная этика – тип этической теории, которая обосновывает мораль, исходя из ее собственных законов, придает ее принципам самодовлеющий смысл; противопоставляет гетерономной этике, объясняющей нравственность из внешнего по отношению к ней начала.

Авторитаризм – одна из форм догматизма в морали, проявляющаяся в способе обоснования нравственных требований. Авторитарное понимание нравственности исходит из того, что высшим или даже единственным обоснованием ее требований является указание на авторитетное лицо, от которого эти требования исходят. А. в большей мере характерен для религиозных учений нравственности, в которых высшим критерием и основанием морали объявляется воля бога.

Аксиология – этико-философское учение о моральных ценностях.

Альтруизм – моральный принцип, предписывающий сострадание к другим людям, бескорыстное служение им и готовность к самоотречению во имя их блага и счастья.

Аскетизм – моральный принцип, предполагающий подавление чувственных потребностей, отказ от мирских благ и наслаждений ради каких-либо духовных целей.

Волюнтаризм – мировоззренческий принцип, основанный на приоритетности воли, противопоставляемой любым видам внешней детерминации человеческой жизнедеятельности; характеристика личной позиции, поступков, взглядов человека, отличающихся откровенным произволом. В этике обозначает позицию крайнего индивидуализма.

Гедонизм – широко применявшийся в истории этической мысли способ обоснования морали и истолкования ее природы и целей. Все содержание разнообразных моральных требований Гедонизм сводит к общей цели – к получению наслаждения и избежание страдания. Эта цель рассматривается как основное движущее начало в человеке, заложенное в него природой. Как принцип нравственности, предписывающий людям стремление к земным радостям, Гедонизм противоположен аскетизму.

Гуманизм – 1) человеколюбие как моральный принцип; 2) этико-философское направление.

Гуманизм – человечность, принцип морали, выражающий отношение к человеку как высшей ценности.

Деонтология – раздел этического знания, в котором рассматриваются

проблемы должного, анализируются императивные характеристики морали, а в качестве центральной категории выступает понятие «долг».

Императивность – понятие, фиксирующее повелительный, предписательный характер нравственных ценностей.

Добро – всё положительно оцениваемое моральным сознанием при соотнесении с гуманистическими принципами, что способствует развитию в человеке и обществе взаимопонимания, согласия и человечности, служит искреннему и добровольному единению и духовной сплоченности.

Долг – понятие морали, выражающее превращение нравственных требований и ценностей в личную задачу человека, осознание им своих обязанностей как нравственного существа.

Зло – нарушение требования добра, пренебрежение моральными ценностями и нормами ради удовлетворения эгоистических побуждений, то, что препятствует единению и согласию людей и гармонии общественных отношений.

Интерииоризация – глубокое внутреннее усвоение субъектом каких-либо внешних явлений и воздействий. В этике это понятие применяется, как правило, для обозначения процесса “присвоения” человеком нравственных ценностей, перевода их в лично значимые, собственные ценностные ориентации.

Интуитивизм – направление в этике, которое утверждает самоочевидность моральных истин, непостижимость их с помощью разума и научного анализа.

Иррационализм – методологический принцип изучения морали, отрицающий ведущую роль разума в ее исследовании и отдающий предпочтение внерациональным формам ее постижения.

Квиетизм – моральный принцип, сформулированный в XVII-XVIII вв. как еретическое учение в рамках католицизма; требовал пассивно-созерцательного отношения к добру и злу как проявлениям воли бога, отказа от желаний, безразличия к страданиям, принятия любой судьбы.

Кинизм – школа античной этики, декларирующая пренебрежение к существующим социальным и моральным связям.

Конформизм – приспособленчество к стандартам и канонам поведения и сознания, отказ от самостоятельной нравственной позиции.

Легализм – понятие, часто использовавшееся в истории этики для обозначения такого поведения людей, которое лишь внешне согласуется с общепринятыми моральными требованиями, но не отвечает подлинному духу нравственности.

Менталитет (ментальность) – определенный образ и тип мышления; склад ума и характер чувств.

Мизантропия – человеконенавистничество, нелюбовь к людям.

Мораль – особый способ духовного освоения действительности, регулирующий общественную жизнь человека через выработку

духовных ценностей и свободное, добровольное и бескорыстное следование им.

Натурализм – методологический принцип обоснования нравственности, сущность которого состоит в стремлении: 1) объяснить нравственность не из общественных условий человеческого бытия, а из вечной, неизменной природы человека, 2) строить этические теории, опираясь на данные естественных наук.

Нигилизм – принцип, характеризующий отношение человека к нравственным ценностям общества; означает отрицание общих для всех моральных норм, принципов и идеалов, непризнание любых общественных авторитетов.

Нонконформизм – несогласие; противостояние устоявшимся нравам и порядкам.

Оптимизм – вера в лучшее будущее (противоположен пессимизму).

Патриотизм – моральный принцип, утверждающий уважение и любовь к своей родине, гордость за достижения народа, его вклад в мировую культуру.

Пессимизм – негативное, упадочническое представление о мире.

Позитивизм – философское течение, признающее подлинным, позитивным знание, дающееся в непосредственном опыте.

Прагматизм – направление в философии морали, опирающееся на два исходных принципа: 1) добро есть то, что отвечает какой-либо потребности; 2) каждая моральная ситуация неповторима и поэтому всякий раз требует совершенно нового решения.

Релятивизм – методологический принцип истолкования природы нравственности, выражающийся в том, что моральным понятиям и представлениям придается относительный, изменчивый и условный характер.

Ригоризм – моральный принцип, характеризующий способ выполнения требований нравственности, заключающийся в строгом и неуклонном соблюдении определенных нравственных норм безотносительно к конкретным обстоятельствам, в безусловном повиновении долгу.

Скептицизм (этический) – сомнение в достоверности моральных истин.

Смысл жизни – этическая категория, выражающая значение, которое жизнь человека имеет для окружающих, для общества, для развития культуры. Только жизнь человека, сознательно ориентированная на служение общественно-значимым целям, направленная на помощь людям, приобретает высокий нравственный смысл.

Совесь – способность человека формулировать для себя моральные обязательства, требовать их исполнения, контролировать и оценивать своё поведение с моральной точки зрения.

Софистика – 1) словесные ухищрения, преднамеренно вводящие в заблуждение; 2) древнегреческое философское учение.

Справедливость – понятие морали, выражающая идею правильного,

должного порядка вещей в человеческих взаимоотношениях, который соответствует представлениям о назначении человека, его правах и обязанностях.

Стоицизм – 1) стойкое перенесение жизненных испытаний; 2) античное философское учение.

Сциентизм – абсолютизация роли науки в системе культуры.

Теология – учение о сущности и действии бога.

Толерантность – терпимость к чужим мнениям и верованиям.

Утилитаризм – 1) натуралистическая этика, в основе которой лежит принцип полезности, провозглашающий единственной целью моральной деятельности достижение наибольшего количества счастья для наибольшего числа людей; 2) принцип поведения, который выражается в подчинении всех поступков получению материальной пользы, выгоды, эгоистическому расчету.

Фатализм – применительно к морали имеет различный смысл. Чаще всего фатализм связан с проповедью смирения, непротивления судьбе; обрекает людей на пассивность и покорность, на отказ от борьбы за переустройство общества.

Цинизм – бесстыдство, пренебрежение к общепринятым нормам морали.

Честь и достоинство – понятия морали, выражающие представление о ценности человека как нравственной личности, требующие уважительного и доброжелательного отношения к человеку, признание его прав и свобод.

Эвдемонизм – натуралистическое учение, признающее наивысшей ценностью счастье.

Эвтаназия – намеренное ускорение смерти безнадежно больного человека с целью прекращения его страданий.

Эгоизм – жизненный принцип и моральное качество, характеризующие человека с точки зрения его отношения к обществу и другим людям; означает оказание предпочтения при выборе линии поведения собственным интересам перед интересами общества и окружающих людей; наиболее открытое проявление индивидуализма.

Эсхатология – религиозное учение о «предначертанности» конца мира.

Этика – учение о морали и нравственности, раскрывающее сущность нравственного способа освоения действительности, роль и функции морали в жизни человека и общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баева И.А. Технологии обеспечения психологической безопасности в социальном взаимодействии: учебно-методический комплекс. – СПб., 2007.
2. Байматова М.С. Учебная дискуссия как средство формирования культуры диалогического взаимодействия младших школьников: автореф. дис. ... канд.пед. наук: 13.00.08. – Волгоград, 2003.
3. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Этика профессии: миссия, кодекс, поступок. – Тюмень, 2005.
4. Бессонов Б. Н. Философия и история образования: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М., 2015.
5. Борисова У.С. Социальный портрет учителя Республики Саха [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/.pdf>
6. Гегель Г. Собрание сочинений: в 14 т. – Т. 4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://profilib.com/knigaologiya-dukha.php>
7. Головин Б.Н. Основы культуры речи. – М., 1988.
8. Голуб И.Б. Русский язык и культура и речи. – М., 2010.
9. Гуревич П.С. Этика: учебник. – М., 2014.
10. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: учебник. – М., 2010.
11. Гусейнов А.А. Этика: учебник для академического бакалавриата. – М., 2015.
12. Зборовский Г. Е. Профессиональная и внепроизводственная деятельность инженера-педагога: учеб. пособие. – Свердловск, 1987.
13. Зеленкова И.Л., Беляева Е.В. Этика: учеб. пособие для студентов вузов, 2000.
14. Ивин А.А. Логика: учеб. пособие. – М., 1998.
15. Ипполитова Н.А., Князева О.Ю., Савова М.Р. Русский язык и культура речи: курс лекций. – М., 2012.
16. Казаринова Н. В., Филатова О. Г., Хренов А. Е. Социология. – М., 2000.
17. Кант И. Основы метафизики нравственности. – М., 1965.
18. Капто А.С. Профессиональная этика: научное издание. – Москва; Ростов-на-Дону, 2012.
19. Козлова, О. Н. Феномен учительства в информационном обществе // Социально-политический журнал. – 1995. – № 6. – С. 136–146.
20. Коменский Я. А. Избр. пед. соч. – М., 1955.
21. Культура русской речи / под ред. Е.Н. Ширяева, Л.К. Граудиной. – М., 1996.
22. Лаврентьева Н.Б., Нечаева А.В. Педагогическая этика: учеб. пособие. – Барнаул, 2010.
23. Локк Д. Педагогические сочинения. – М., 1939.
24. Методические рекомендации по проведению круглых столов. [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://pandia.org/text/78/167/3601>

25. Монтень М. Опыты. Кн. I. – М., 1996..
26. Профессиональная этика и служебный этикет: учебник / под ред. В.Я. Кикотя. – М., 2015.
27. Скворцов А.А. Этика: учебник. – М., 2014.
28. Скворцова В. Н. Профессиональная этика: учеб. пособие. – Томск, 2006.
29. Словарь по этике / под ред. А.А. Гусейнова и С. Кона. – М., 1989.
30. Сорокин П. Система социологии. – М., 1993. Т.2.
31. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа. – М., 1979
32. Томпсон Д.Л., Пристли Д. Социология. Вводный курс: пер. с англ. – М., 1998.
33. Учитель. Школа. Общество. Социологический очерк 90-х / Курлов В.Ф., Тумалев В.В. и др. / под ред. Смирновой Е.Э. – СПб., 1995.
34. Ушинский К.Д. собр. соч.: В 11 т. – М., 1948. – Т. 2.
35. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://минобрнауки.рф>.
36. Фромм Э. Человек для самого себя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rulit.me/books/chelovek-dlya-samogo-sebya-read-309174-1.htm>
37. Щербинина Ю.В. Педагогический дискурс: мыслить – говорить – действовать: учеб. пособие. – М., 2010.
38. Щуркова Н. Е. Этика школьной жизни: метод. материал. – М., 2000.
39. Янушевский В.Н. Речевая компетентность в коммуникативной культуре педагога: монография. – Ульяновск, 2007.
40. Яхонтова Е.С. Основы этики. – М., 2006.
41. Яценко Т.С. Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися. – Киев, 2009.

Учебное издание
Мария Викторовна Веккесер
Инга Анатольевна Славкина
Наталья Демьяновна Фирер
Наиля Галимжановна Харитоновна
Лариса Степановна Шмульская

Профессиональная этика в педагогической деятельности
Редактор И.А. Вейсиг

Библиотечно-издательский комплекс Сибирского
федерального университета
660041, Красноярск, пр. Свободный 82а, тел.8(312)2062667,
E-mail: publishing_house@sfu-kras.ru

Подписано в печать 03.10.2017. Формат 60x84 ¹/₁₆.
Усл. печ. л. 2,5. Тираж 100 экз. Заказ 96-011

Отпечатано в типографии ИП Азарова Н.Н.
(«ЛИТЕРА-принт»),
Красноярск, ул. Гладкова, 6,
т. 294-15-77