

И.А. ТАТАРИНА

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ**

УДК: 378.937+378.126+401.4+401.41

ББК: 74.58+74.584+81.001.1+81.1001.2

Рекомендовано ученым советом Южноукраинского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского (протокол №11 от 27 июня 2007г.)

Рецензенты:

Р.Ю. Мартынова - член-корреспондент АПН Украины, доктор педагогических наук, доцент;

М.А. Князян - доктор педагогических наук, и.о. профессора

С.В. Боднар - кандидат педагогических наук, доцент

Татарина, И.А.

Теоретические основы формирования иноязычной коммуникативной культуры будущих учителей / Инна Александровна Татарина. – Одесса, 2012 – 134с.

В монографии представлена структура речевой деятельности, проанализирована специфика формирования иноязычной речевой деятельности, что позволило автору раскрыть закономерности развития иноязычной коммуникативной культуры.

Доказано, что в основе формирования иноязычной коммуникативной культуры лежит овладение языковой культурой, а также культурой речевого общения.

Раскрыт потенциал педагогической риторики в процессе формирования иноязычной коммуникативной культуры.

ББК: 74.58+74.584+81.001.1+81.1001.2

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----|
| Предисловие | 4 |
| § 1. Проблема речевой деятельности в современной психолого-педагогической науке | 7 |
| § 2. Специфика иноязычной речевой деятельности | 18 |
| § 3. Понятие культуры речи и ее коммуникативные признаки | 31 |
| § 4. Культура педагогического общения | 44 |
| § 5. Взаимосвязь педагогической риторики и лингводидактики | 55 |
| § 6. Принципы формирования современного педагогико-риторического идеала | 66 |
| § 7. Риторическая стратегия и тактика речевого поведения | 74 |
| § 8. Речевой этикет как педагогическое явление | 89 |
| § 9. Содержание экспериментальной методики формирования иноязычной коммуникативной культуры будущих учителей..... | 97 |
| Заключение | 112 |
| Литература | 117 |

ПРЕДИСЛОВИЕ

На современном этапе социального, культурного и научно-технического развития государства проблема овладения культурой речевого общения стоит особенно остро для любого члена общества, независимо от сферы профессиональной деятельности. Это объясняется тем, что требования, предъявляемые обществом и государством к современным специалистам, включают в себя, помимо соответствующего уровня профессиональной подготовки, наличие умения грамотно, убедительно и аргументировано излагать свою точку зрения, учитывая при этом и мнение собеседника. Такая организация процесса общения способствует эффективному взаимодействию между коммуникантами и развитию различных форм сотрудничества. Именно сотрудничество, как доказано в многочисленных психолого-педагогических исследованиях, является одним из наиболее благоприятных условий для возникновения взаимопонимания между партнерами по общению, а также для развития их творческого потенциала.

Очевидно, что подготовка специалистов такого уровня влечет за собой необходимость совершенствования учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях. Прежде всего, необходимо подчеркнуть важность совершенствования организации педагогического общения, поскольку речь педагога, включая и стиль его речевого взаимодействия с учащимися, не только выполняет функцию передачи знаний, но и является средством оказания воспитательного воздействия. Кроме того, речь преподавателя, особенно преподавателя родного или иностранного языка, представляет собой некий эталон, речевую модель, которая так или иначе усваивается и неоднократно воспроизводится учащимися. Следовательно, формирование коммуникативной культуры будущих преподавателей, и преподавателей иностранного языка в частности, представляет собой одну из наиболее актуальных проблем современного образования, особенно в контексте требований Болонского процесса. Как известно, современное развитие мирового сообщества характеризуется существенным ростом

процессов интеграции в политической, экономической сферах, а также в сфере общественных отношений. В последнее время возросла значимость установления тесных связей в Европе, в формировании и укреплении ее интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала. Сорбонская декларация 1998 года обозначила центральную роль высших учебных заведений в развитии европейских культурных ценностей. Она обосновала создание Зоны европейского высшего образования как основного пути развития мобильности граждан с возможностью их дальнейшего трудоустройства для общего развития континента. Не вызывает сомнения, что интеграционные процессы способствуют развитию различных видов коммуникативного взаимодействия, что, в свою очередь обуславливает потребность в овладении иностранным языком как средством общения для решения разнообразных проблем. Между тем, как показывает массовая педагогическая практика, результаты обучения не всегда отвечают современным требованиям. Таким образом, существует необходимость в поиске оптимальных способов совершенствования учебного процесса.

Тот факт, что иноязычная коммуникативная культура является проблемой для будущих учителей, подтверждается речевой и учебной практикой. Подготовка будущих педагогов, в том числе и преподавателей иностранного языка, не предполагает наличия целостного системного подхода к формированию профессиональной педагогической речи и речевого поведения. Отдельные аспекты речевой подготовки специалистов исследуются такими научными направлениями, как теория речевой деятельности, современная стилистика, коллоквиалистика, педагогическая психология, психология педагогического общения и т.д. При этом следует отметить, что, согласно действующему образовательному стандарту, выпускник учебного заведения должен владеть таким уровнем коммуникативной компетентности, который обеспечил бы ему возможность осуществлять межкультурное взаимодействие на соответствующем уровне в различных сферах жизнедеятельности. В то же время деятельность

преподавателя высшего учебного заведения направлена, прежде всего, на развитие нормативной речи студентов. При этом формированию умений продуктивного речевого поведения будущих специалистов не уделяется достаточного внимания. Следует отметить, что даже среди учителей, которые на достаточно высоком уровне владеют каким-либо иностранным языком, наблюдаются случаи, когда неточно высказанная мысль или отсутствие умения построить конструктивный педагогический диалог приводит к недоразумению, даже к конфликту. Таким образом, ситуации, во время которых педагог сталкивается с трудностями в процессе организации речевого взаимодействия, являются достаточно частыми.

С учетом вышесказанного, подготовка будущих педагогов требует создания соответствующих психолого-педагогических условий учебной среды, эффективного использования фактического содержания специальных англоязычных дисциплин, а также эффективных методических приемов и дидактических средств, которые направлены на развитие иноязычной коммуникативной культуры.

§ 1. ПРОБЛЕМА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

В современной лингводидактике сформировался деятельностный подход к обучению иностранным языкам. Проблема деятельности довольно широко исследована философами (Г.Гегель, Э.В. Ильенков, М.С. Каган, И. Кант, К. Маркс, Л. Фейербах), психологами (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, П.Я Гальперин, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.Р. Лурия, Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе), педагогами (И.И. Ильясов, П.Ф. Каптерев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.А. Реан, В.А. Сластенин, С.Д. Смирнов, С.Т. Шацкий и др.).

Деятельность определяется как «динамическая, саморазвивающаяся иерархическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит порождение, преобразование и воплощение опосредованных психическим образом отношений субъекта в предметной действительности» [14, 112-113]. Наиболее полная характеристика понятия «деятельность» приведена в теории деятельности А.Н. Леонтьева. Согласно его исследованиям, можно выделить следующие принципы теории деятельности:

- принцип предметности.
- принцип активности, в соответствии с которым человек, осуществляя какую-либо деятельность, преследует свои цели.
- принцип неадаптивной природы предметной деятельности человека, который означает, что «человек сам создает условия своего существования, а не находит их готовыми в природе».
- принцип орудийности, который восходит к мысли Л.С. Выготского об орудийном, знаковом характере любой деятельности, благодаря которому происходит формирование психики.
- принцип интериоризации – экстериоризации, описывающий процесс формирования высших психических функций.

Кроме того, любая человеческая деятельность характеризуется и своей внутренней структурой. В качестве единиц деятельности выступают составляющие ее действия. Действие определяют как относительно самостоятельный процесс, характеризующийся наличием цели, но мотив которого “лежит в той деятельности, в которую оно включено” [82: 84]. В структуре действия можно выделить такие элементы как: а) принятие решения, что предполагает формирование или активацию программы; б) реализация; в) контроль и коррекция” [177: 86]. Каждое действие, в свою очередь, включает в себя операции, т.е. способы достижения цели. Являясь относительно самостоятельной единицей, действие может становиться деятельностью или превращаться в операцию. Существует два способа формирования операций – сознательный и неосознанный. Суть каждого из вышеназванных способов будет рассмотрена далее.

Таким образом, можем заключить, что деятельность неотделима от формирования личности индивида. Как утверждал А.Н. Леонтьев, «жизнь каждого человека складывается ... из системы, ... сменяющих друг друга деятельностей», в процессе которых происходит формирование высших психических функций, в том числе и становление коммуникативной способности [126: 7]. Таким образом, овладевая той или иной деятельностью, человек в процессе онтогенеза овладевает и важнейшим средством ее регуляции – речью. С помощью речевого общения индивид приобретает способность решать различные когнитивные и коммуникативные задачи, контролируя при этом свою деятельность или деятельность другого человека. Следовательно, речь является не просто компонентом предметной деятельности личности, но и тем фактором, без которого невозможно достижение продуктивных результатов той или иной человеческой активности. Иными словами, речь, речевое общение – это основа индивидуального и социального становления личности, условие ее самореализации. Согласно исследованиям в области классической и педагогической риторики М.В. Ломоносова, А.К. Михальской,

А.А. Мурашова, Г.М. Сагач, О.И. Тарасовой, М.Т. Цицерона), степень владения человеком умениями организации своего речевого поведения определяет степень успешности его профессиональной деятельности. Именно поэтому, приступая к анализу закономерностей формирования иноязычной коммуникативной культуры, считаем целесообразным рассмотреть структуру и механизмы функционирования речевой деятельности как одной из разновидностей человеческой активности.

Заметим, что такой подход к анализу человеческой речи не является принципиально новым. Деятельностную природу речепорождения заметил еще В.Гумбольдт, что оказало огромное влияние на дальнейшее развитие науки о языке. В. Гумбольдт предложил рассматривать язык как созидающий процесс, утверждая, что язык представляет собой не мертвый продукт активности человека, а некую деятельность. Суть последней, по мнению автора, заключается, во-первых, в достижении взаимопонимания между коммуникантами и, во-вторых, оказании определенного воздействия на собеседника. Кроме того, В.Гумбольдт отметил социальную природу деятельности общения, подчеркнув, что «язык развивается только в обществе, и человек понимает себя только тогда, когда на опыте убедится, что его слова понятны также и другим людям» [63: 77].

Деятельностный подход к проблеме языка и речи прослеживается и в работах Ф. де Соссюра. Подобно В. Гумбольдту, автор подчеркивает взаимосвязь общественного и индивидуального аспектов в речевой деятельности. Кроме того, речевая деятельность, объединяя в себе и устоявшуюся систему, и развитие, является одновременно и продуктом прошлого, и современным явлением. Основой всех проявлений речевой деятельности Ф. де Соссюр считает речь, которую он определяет как общественный продукт, как совокупность необходимых условий для реализации языковой способности индивида [202: 20].

Интерес, с точки зрения деятельностного подхода к проблеме общения, представляет теория речевых актов. Понятие речевого акта как минимальной

единицы общения было заложено в работах Дж. Л. Остина. Речевой акт может быть охарактеризован как некое социальное событие, в рамках которого осуществляется определенное действие посредством речи. В речевом акте Дж. Л. Остин выделил три уровня: «локуцию», «перлокуцию», и «иллокуцию». Локуция представляет собой некое речевое сообщение; иллокуция – сообщение о речевом поведении, а перлокуция – оказание речевого воздействия. Кроме того, им было введено понятие пресуппозиции, которую можно определить как “некоторые предварительные знания, предшествующие акту коммуникации, которые необходимо привести в общение, чтобы понимать речевые высказывания. Часть этих знаний – это знания о ситуации общения, о деятельности, в структуре которой развертывается общение, о предыдущих речевых высказываниях” [157: 26-27].

В речевом акте выделяют также формальную и содержательную стороны. К первой относят такие аспекты, как языковые единицы, интонация и т.д. Содержательная сторона включает в себя информационное содержание и “прагматические компоненты, такие как иллокутивная функция, мотив, цель, тактика воздействия на адресата, социальные и личностные характеристики участников общения, эмоциональное состояние участников и перлокутивный эффект коммуникации” [157:77]. Таким образом, осуществление перлокутивной функции, оказание определенного воздействия на адресата высказывания является главной задачей речевого акта.

Следующий подход к анализу речевой деятельности связан с научными исследованиями Л.В. Щербы. Под речевой деятельностью автор понимает “процессы говорения и понимания [225: 24-25]. Л.В. Щерба считал, что речевая организация человека не может равняться сумме его речевого опыта, а является его своеобразной переработкой. Речевая организация имеет психофизиологическую природу, при этом она вместе с “обусловленной ею речевой деятельностью является социальным продуктом” [225: 25]. В

речевой деятельности проявляется языковая система той или иной общности или же отдельного индивида. Факторами, влияющими на речевую деятельность, являются “с одной стороны, единая языковая система, социально обоснованная в прошлом, объективно заложенная в языковом материале данной социальной группы и реализованная в индивидуальных речевых системах; с другой – содержание жизни данной социальной группы. Единство языковой системы обеспечивает единство реакций на это содержание” [225: 28]. Речевая деятельность протекает в социальных условиях и “имеет своей целью сообщение и, следовательно, понимание” [225: 29]. Изменения в социальной организации данной общности влекут за собой изменения в речевой деятельности. Понимание, как утверждает автор, возможно только в случае общности жизненного опыта участников. Роль речи при этом заключается “в опосредовании ... усилий по регулированию деятельности участников. При помощи речи, взаимодействующие коммуниканты обмениваются сведениями с целью изменить ... деятельность партнера. Взаимодействие коммуникантов при помощи речи всегда есть, следовательно, их речевое воздействие друг на друга, т.е. взаимное речевое воздействие” [225: 66]. Таким образом, деятельностная природа языка проявляется, согласно Л.В. Щербе, в оказании воздействия на собеседника.

Наиболее полный анализ содержания и структуры речевой деятельности был предложен в работах А.А. Леонтьева. Базой для возникновения теории речевой деятельности послужила теория деятельности, разработанная в исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия и др. Таким образом, анализ содержания и структуры речевой деятельности следует проводить на основе принципов общей теории деятельности. Это означает, что речевая деятельность предполагает наличие в ней таких содержательных характеристик, как предметность, целенаправленность, мотивированность, социальность и структурность. Рассмотрим каждую из названных характеристик в отдельности.

Согласно А.А. Леонтьеву, язык представляет собой единство двух сторон. С одной стороны, язык сам является продуктом соответствующей деятельности, т.е. он есть «то, в чем эта деятельность опредмечивается». С другой стороны, язык – это «объективная основа речевой деятельности индивида» [118: 21]. Как правило, язык может являться продуктом либо деятельности общения, либо деятельности познания. Последняя заключается в «распредмечивании» окружающей действительности, решении каких-либо познавательных задач с помощью языка. Так, например, овладевая иностранным языком, человек стремится усвоить внешне существующую норму, иначе говоря, язык из предметной формы переходит в форму деятельности, в процессе которой происходит формирование соответствующих умений. Деятельность познания, таким образом, представляет собой особый вид взаимодействия индивида и окружающей действительности с помощью языка. Суть данного взаимодействия заключается в том, что «язык выступает как система общезначимых форм и способов вещественно-предметного выражения идеальных явлений» [118:23]. Деятельность общения, в свою очередь, также представляет собой разновидность взаимодействия индивидов в обществе.

Согласно утверждению А.А. Леонтьева, случаи, когда целью речевой деятельности является непосредственно порождение речевого высказывания, наблюдаются достаточно редко и, как правило, связаны с процессом обучения иностранному языку. Реальное же речевое общение всегда предполагает наличие какой-либо неречевой цели, например: информирование собеседника о чем-либо с воспитательной целью или убеждение его в выполнении каких-либо действий, связанных с производственной необходимостью и т.д. Следовательно, речевая деятельность носит обслуживающий характер. Именно с ее помощью решаются все жизненно важные задачи.

Как известно, речь является одним из средств, которые конституируют, осуществляют жизнь и совместную деятельность общества или социальной

группы. Речь понимается автором не как некоторая способность одного индивида, а как “внутренняя активность общества, осуществляемая им через отдельных носителей языка ... при их помощи”, [118: 23]. Кроме того, автор относит речь к числу специфически человеческих способностей, которые формируются в процессе общественно-исторического развития и “представляют собой ... новообразования, формирующиеся в его индивидуальном развитии” [124: 11]. Развитие данных способностей происходит в процессе овладения индивидом продуктами общественно-исторической деятельности человечества, который А.Н. Леонтьев назвал процессом овладения человеческим видовым опытом [118, 11]. Характеризуя данный процесс, автор подчеркивает, что “это всегда активный со стороны субъекта процесс”, поскольку, для овладения им необходимо “осуществить деятельность, адекватную той, которая воплощена в данном продукте» (там же). Кроме того, данный процесс способствует возникновению новых способностей для дальнейшего развития.

Внутренняя структура речевой деятельности подобна структуре любой другой деятельности человека, т.е. речь представляет собой совокупность речевых действий, подчиненных общей цели деятельности. Организация этих действий, как отмечается в исследованиях А.М. Богущ, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, в целом аналогична организации любого деятельностного акта. Речевое действие определяют как «процесс, обслуживающий речевую деятельность» [34:73] и, подобно любому другому психологическому действию, во-первых, предполагает постановку цели, во-вторых, зависит от структуры деятельности как таковой и, в частности, от того, какое место оно занимает среди остальной совокупности действий. И, кроме того, речевое действие, в свою очередь, предполагает наличие своей внутренней структуры. Последняя обусловлена взаимодействием как общих для всех актов деятельности механизмов, так и текущих условий, в которых данная деятельность осуществляется. Анализ внутренней структуры речевого действия очень важен для понимания процесса усвоения родного или

иностранного языка. Но прежде остановимся на факторах, влияющих на порождение и содержание речевого действия.

Речевое действие включает в себя несколько фаз. Во-первых, это фаза ориентировки в ситуации общения. В течение этой фазы происходит «построение образа наличной ситуации, ... вещей, среди которых предстоит действовать» [52: 149]. Фаза ориентировки имеет большое значение для продуктивного построения действия. Во время данной фазы происходит соотнесение действия с ситуацией, а именно: «выделение отдельных элементов в качестве последовательных ориентиров, на которые направляется и по которым контролируется выполнение отдельных операций» [122:147]. В результате производимого анализа ситуации коммуникантом производится выбор адекватной модели речевого поведения. На этот процесс оказывает существенное влияние ряд следующих факторов:

- доминирующая мотивация, подчиняющая себе менее важные, побочные, мотивы;
- анализ совокупности всех внешних воздействий на организм, благодаря чему происходит накопление информации, необходимой для выбора действия, которое соответствует мотивации, т.е. осуществляется формирование модели ситуации, которая определяет выбор соответствующего действия;
- вероятностный опыт, который представляет собой совокупность предшествующего опыта индивида, из которого отбираются именно те модели речевого и неречевого поведения, наилучшим образом соответствующие данной речевой ситуации. Это означает, что вероятностный опыт позволяет прогнозировать дальнейшее развитие ситуации общения;
- задача действия, которая связана с представлением о структуре и цели деятельности в целом, и также ограничивает выбор того или иного действия. [118: 31-32]

Вторая фаза речевого действия - это планирование речевого высказывания. Остановимся на краткой характеристике его основных механизмов. Отметим, что внутреннее программирование представляет собой «неосознаваемое построение некоторой схемы, на основе которой в дальнейшем порождается речевое высказывание» [114: 158]. Как показали психологические исследования механизмов речепорождения (Д.Ф. Баев, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Н. Соколов и др.), внутренняя программа речевого высказывания существует в так называемом несобственно языковом или «предметно-изобразительном» коде, который, по наблюдениям А.А. Леонтьева, близок к кодам мышления. Согласно выводам, полученных в ходе исследований Н.И. Жинкина, во внутренней речи «образуются ... краткие ... субъективные сигналы, заменяющие сколь угодно большие ранее проговоренные словесные комплексы. Между сигналом и... словесным комплексом устанавливается эквивалентность – сигнал переозначается и становится заменителем этого словесного комплекса» [75: 54]. В соответствии с результатами исследований Н.И. Жинкина, у каждого человека существует некая внутренняя динамическая структура, которую он называет универсальным предметным кодом. По утверждению автора «в работе этого динамического механизма в любом человеческом языке происходит семиотическое преобразование сенсорных сигналов в предметную структуру, т.е. денотативное отражение действительности» [79: 16]. Универсальный код лежит в основе внутренней речи и является «посредником» между языком и интеллектом, устной и письменной речью, а также между национальными языками [79: 19]. Внутренняя речь, таким образом, представляет собой некий «субъективный язык», не осознаваемый говорящим, с помощью которого «замысел переводится на общедоступный язык каждого партнера» [79: 93]. Именно внутренняя речь, по мнению автора, и лежит в основе мышления. Универсальный код представляет собой совокупность логических правил, «на основе которых возникают смысловые связи», и которые применимы ко всем человеческим языкам [там же].

Благодаря этому возможна переводимость языков и взаимопонимание партнеров. Это означает, что механизм построения внутреннего плана высказывания не зависит от выбора коммуникантами того или иного языка. Согласно результатам исследований А.А. Леонтьева, программа «включает в себя коррелаты отдельных ... важных для высказывания ... компонентов – таких, как субъект, предикат или объект, ... в той мере, в какой их взаимоотношение существенно для будущего высказывания» [114: 159].

Во время третьей фазы, т.е. при реализации плана высказывания во внешней речи, «осуществляется развертывание каждого из этих компонентов в синтаксическую группу или отдельное слово...» [114: 159]. Выделяется ряд механизмов, которые обеспечивают осуществление этой фазы. Это механизмы: «а) выбора слов; б) перехода от программы к ее реализации; в) грамматического прогнозирования; г) перебора и сопоставления синтаксических вариантов» и др. [118: 21].

И, наконец, во время последней, четвертой фазы происходит сличение полученного результата с первоначальным замыслом.

Являясь разновидностью психологического действия, речевое действие осуществляется на основе операций или способов осуществления речевого действия. Операциональный состав речевого действия может меняться в зависимости от ряда факторов, а именно:

- языка, который используют коммуниканты;
- функционально-стилистического фактора, который обуславливает выбор тех или языковых и речевых средств;
- социолингвистического фактора, который детерминирует выбор коммуникантами той или иной формы речевого поведения в зависимости от социальных взаимоотношений между ними;
- аффективного фактора, обеспечивающего выбор необходимых языковых средств, в зависимости от экспрессивной нагрузки высказывания;
- различий в речевом опыте говорящих;
- речевой контекст и речевая ситуация.

Как уже говорилось ранее, принято различать два основных способа формирования операций – сознательный и бессознательный. Различия между ними обусловлены различиями в способах усвоения родного и иностранного языков. Образование бессознательных операций осуществляется «путем практического «прилаживания» действия к предметным условиям», иначе говоря, путем подражания, что можно наблюдать на примере усвоения человеком родного языка [114: 231]. При этом ребенок в своей речевой деятельности подражает тем языковым условиям, в которых она протекает. Сформированные таким образом операции не могут быть предметом сознательного контроля. Для этого операция должна стать предметом целенаправленного действия и перейти на уровень актуального осознания. Таким образом, при усвоении родного языка в первую очередь возникают элементарные свойства речи и только затем начинают развиваться «сложные формы, связанные с осознанием фонетической структуры языка, его грамматических форм и произвольным построением речи» [114: 251].

Согласно проведенному анализу научных исследований по психологии, психолингвистике, языкознанию и лингводидактике, отметим, что речевая деятельность является важным компонентом любого человеческого взаимодействия и характеризуется предметностью, специфической мотивацией, целенаправленностью и социальным характером. Структура речевой деятельности включает в себя речевые действия и операции. Формирование речевой деятельности на родном языке осуществляется путем развития бессознательных языковых операций, благодаря наличию соответствующего речевого окружения. Процесс усвоения иностранного языка характеризуется формированием сознательных операций. В этом случае вначале развиваются более сложные свойства речи, и лишь затем – элементарные, связанные со спонтанной речевой деятельностью [114: 251-252]. Подробнее процесс формирования иноязычных языковых навыков и речевых умений будет рассмотрен далее при анализе особенностей иноязычной речевой деятельности студентов. Здесь же заметим, что

поскольку, механизм усвоения иностранного языка существенно отличается от усвоения родного языка, это определяет и специфику таких содержательных характеристик речевой деятельности, как цели, мотивы и т.д.

§ 2. СПЕЦИФИКА ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Приступая к анализу иноязычной речевой деятельности, необходимо отметить, что иностранный язык, в отличие от родного, усваивается не в естественном окружении, а в специально созданных учебных условиях под руководством преподавателя. Это обстоятельство, как уже отмечалось ранее, определяет специфику его составляющих. Следует заметить, что собственно иноязычная речевая деятельность сравнительно недавно стала объектом исследования. В зависимости от доминирующей психологической теории объектом изучения методистов в разное время становились собственно языковая система, речевые действия, речевая практика и, наконец, речь. Рассмотрим некоторые особенности различных направлений в методике и психологии, поскольку все они оказали огромное влияние на формирование современных подходов к изучению иностранного языка.

До конца XIX века основным объектом изучения была сама языковая система. При этом основным методом являлся переводной, а именно: грамматико-переводной (Г. Оллендорф, К. Крафт, А. Роджерс и др.) и текстуально-переводной (Ж. Жакото, И. Смит и др.). Данный способ обучения иностранному языку опирался на положения ассоциативной психологии. Основатель ассоциативного направления, Д.Гартли, исходил из того, что внешнее воздействие вызывает ответное действие нервной ткани, в которой возникают вибрации, которые сохраняются и накапливаются [81:6]. Так, образуется орган, опосредующий дальнейшие

реакции на новые внешние влияния, благодаря чему формируется обучающийся организм.

Постепенно внимание исследователей концентрируется на обучении речевому действию, речевому поведению человека на иностранном языке. Задача научить именно говорению на иностранном языке ставится уже в конце XIX века. (М.Берлиц, Ф. Гуэн, и др.) Основным методом обучения становится подражательный метод.

Акцент на речевые действия, речевую практику делается в работах Л. Блумфилда. Он утверждал, что языковые знания и практическое владение языком никак не связаны между собой. Владение языком является результатом практики. Главным при этом является формирование «речевого навыка», т.е. способности беглого и безошибочного осуществления речевого действия средствами изучаемого языка с концентрацией внимания на содержании высказывания. Обоснование для перехода от изучения языковой системы к речевым действиям было дано в работах бихевиористов. Дж. Уотсон, считающийся основателем бихевиоризма, утверждал, что речь представляет собой разновидность поведения, суть которого сводилась к схеме «стимул – реакция». Влияние бихевиоризма на развитие теорий о языке и обучение продолжалось до 60-х годов прошлого века. Начиная с 60-х годов, теория бихевиоризма подверглась критике со стороны лингвистической теории Н. Хомского и когнитивной психологии. Выдвигалось утверждение, что язык – это не просто вербальное поведение. Каждый человек усваивает определенную систему правил, благодаря которой возможно понимание предложений и структур, никогда ранее не встречавшихся ему в его языковой практике. Овладение данной системой правил происходит через усвоение речевых образцов. Именно так, по мнению представителей вышеназванных лингвистических теорий, происходит овладение родным языком.

Таким образом, очевидно, что представители данной концепции не учитывают психологических особенностей усвоения второго языка вне

условий языковой среды, полностью отождествляя процесс формирования иноязычной речевой деятельности с развитием речевой деятельности на родном языке.

В методике, разработанной учеными стран СНГ, формируется сознательно-сопоставительный (И.В. Рахманов, Л.В. Щерба) и сознательно-практический (Б.В. Беляев) методы, опирающиеся на разработки Л.С. Выготского, П.П. Блонского, И.М. Сеченова, К.Д. Ушинского и др. Основной акцент делается на положение о влиянии социальных условий на формирование личности, о роли языка в развитии мышления, связи языка и мышления и т. д. Объектами обучения в вышеназванных методах являются речевые умения.

Как было указано выше, формирование учебно-речевой деятельности существенно отличается от речевой деятельности на родном языке. Язык вообще считается средством познания окружающей действительности. Иностранный язык, в отличие от родного, уже не выступает в качестве такого средства. Следовательно, при формировании иноязычной речевой деятельности в учебном процессе действуют специфические цели, мотивы и потребности.

Так, согласно результатам исследований И.А. Зимней, при изучении иностранного языка в качестве основной выступает учебно-познавательная деятельность, а также потребность самосознания, самовыражения. Это соответствует утверждению Л.В. Щербы о том, что иностранный язык является средством “развития диалектического мышления” и его изучение вызвано “свойственной человеку потребностью самопознания” [82: 20].

О необходимости развития мотивационной сферы говорится в работах П.М. Якобсона, И.А. Зимней, Л.Б. Ительсона, П.Б. Гурвича и др. Так, П.Б. Гурвич определяет мотив как “внутреннее побуждение (стимул) к действию, вытекающее из желания удовлетворить определенные потребности, активизирующие деятельность человека в этом направлении”,

а мотивация какой-либо деятельности, включая речевую, “вытекает из сознания ее необходимости и целесообразности и из предвкушения удовольствия (удовлетворения), получаемого от ее выполнения» [64: 28-29]. На создание и усиление мотивационной сферы большое влияние оказывают потребности, которые могут быть явными и осознаваться учащимся или же слабыми и неосознаваемыми. В последнем случае работа преподавателя должна быть направлена на их усиление. По отношению к иноязычной речевой деятельности П.Б. Гурвич выделяет такие виды мотивации, как “мотивация ... конкретного речевого поступка” и “общая учебная ... мотивация иноязычной речевой деятельности в целом” [64: 29]. В языковом вузе наблюдается совпадение мотивации отдельного речевого поступка и общей учебной мотивации. Особенностью студента языкового факультета является тот факт, что он любую свою деятельность на занятии соотносит с учебной. Он действует “в общей атмосфере учебной мотивации, направленной на максимально быстрое и эффективное усвоение языка” [64: 30]. Среди главных объектов мотивации студентов выделяются их стремления максимально использовать новый языковой материал в речи, употреблять изучаемый язык в качестве средства общения, развивать свои общеречевые умения, осуществлять сложные мыслительные операции при помощи средств иностранного языка [63: 32]. В числе мотивов, которые способствуют удовлетворению первого стремления, выделяются “сознание коммуникативной необходимости обогащения своего языка” и “познавательный интерес к языковой форме” [там же]. К числу проявлений интереса к изучению языковых форм принадлежит испытание удовлетворения от приобретения новых знаний о языковых фактах. Здесь П.Б. Гурвич выделяет различные виды самостоятельных действий, направленных на обогащение языкового материала.

Второе стремление представляет собой, прежде всего потребность “решать на иностранном языке все организационные вопросы, все

злободневные проблемы” [64: 34]. Во внеучебное время это может выражаться в беседах с сокурсниками. Однако, как отмечает П.Б. Гурвич, данное стремление, как правило, свойственно студентам языковых факультетов на начальном этапе обучения, и в случае отсутствия необходимого подкрепления на последующих этапах может ослабевать. Стремление к усовершенствованию своих умений необходимо сформировать путем создания таких мотивов, как “осознание студентами важной роли речевых умений в обучении иноязычной речи” [64: 36]. Вышеназванный мотив подкрепляется профессиональной заинтересованностью, которая связана с необходимостью для будущих учителей формировать речевые умения у учащихся в своей дальнейшей деятельности.

При обучении иноязычному говорению Е.И. Пассов выделяет коммуникативную мотивацию, в основе которой лежат: “а) потребность в общении как таковая, свойственная человеку как существу социальному...” и “б) потребность в совершении данного конкретного речевого поступка, стремление “вмешаться” в данную ситуацию общения” [161: 20]. Вышеназванные потребности имеют различное использование в обучении. Первую называют “общей коммуникативной мотивацией”, уровень которой может и не зависеть от организации учебного процесса. Второй вид мотивации называется “ситуативной”, уровень которой, согласно Е.И. Пассову, зависит от уровня учебного процесса. Ситуативная мотивация способствует возникновению потребности в общении вообще, “создает постоянную мотивационную готовность” [161: 20].

Все вышеуказанные мотивы являются предпосылками для развития мыслительных операций, связанных с употреблением иноязычной речи.

Известно, что важнейшей характеристикой любой человеческой деятельности является ее целенаправленность. Что касается учебных целей, то они отличаются своей спецификой. Как замечает Е.И. Пассов,

учебные цели, с одной стороны, являются социально детерминированными, т.е. цели отвечают определенному социальному заказу, а с другой стороны, цель сама детерминирует организацию и характер учебного процесса. Важным условием эффективности учебного процесса является осознание, принятие учащимися общеучебной цели как своей собственной, т.е. осознанность обучения. Это же относится и к обучению иноязычному общению. Именно наличие цели способствует тому, что иностранный язык воспринимается студентами как средство общения, “средство достижения определенных коммуникативных целей” [161: 21]. Процесс целеполагания, таким образом, во многом определяет эффективность обучения иноязычной речевой деятельности. В связи с этим представляется целесообразным проанализировать понятие цель и основные закономерности постановки целей при обучении иностранным языкам. Известно, что цели обучения отражают существующие на данном этапе потребности общества в тех или иных специалистах. Не вызывает сомнения, что потребность современного общества в специалистах, свободно владеющих одним или несколькими иностранными языками, постоянно возрастает, что не может не влиять на постановку соответствующих целей обучения. При этом по данным исследований Р.Ю. Мартыновой, цели должны быть сформулированы так, чтобы обеспечить каждому учащемуся достижение такого уровня знаний, который был бы достаточным для его дальнейшего участия в жизни общества. Рассмотрим, как это положение реализуется при обучении иностранным языкам. Как известно, каждая отрасль знания характеризуется наличием обобщенной цели, определяющей общую направленность данной дисциплины. Обобщенная цель включает в себя три основные составляющие: образовательный, развивающий и воспитательный аспекты. Суть образовательной цели заключается в оснащении учащихся необходимыми знаниями, а также соответствующими навыками и умениями. Развивающая цель состоит в развитии мышления, речи, памяти, творческих способностей обучаемых. Воспитательные цели

направлены на формирование мировоззрения, моральных качеств и эстетической культуры учащихся. [137: 11]. Таким образом, с позиций дидактической науки, обобщенная цель обучения той или иной учебной дисциплине, в том числе и обучения иностранным языкам, представляет собой единство и взаимосвязь образования, развития и воспитания учащегося [там же]. При этом образовательный аспект имеет определяющее значение, поскольку, овладевая знаниями, учащиеся одновременно развивают и свои умственные способности. Кроме того, с помощью учебного материала на обучаемых оказывается и воспитательное воздействие. Обобщенные цели реализуются за счет более конкретных (частных) целей обучения, каждая из которых соответствует отдельной части учебного материала. В свою очередь, частные цели также включают в себя образовательные, развивающие и воспитательные составляющие. От того, насколько успешно будут реализованы цели каждой части учебного материала, зависит степень усвоения всего материала в целом. Успешная реализация частных целей обучения определяется правильностью их постановки, которая, по утверждению Р.Ю. Мартыновой, заключается в следующем:

- в соответствии запланированных целей обучения умственным возможностям и возрастным особенностям учащихся, а также условиям обучения;
- в соотношении всех частных образовательных целей с обобщенными целями, что обеспечивает соответствие каждой части учебного материала со всем, что подлежит усвоению;
- в смысловой зависимости каждой последующей частной образовательной цели от предыдущей, что обуславливает смысловую и лингвистическую зависимость каждой последующей части учебного материала от предыдущей;
- в предвосхищении каждой последующей частной образовательной цели, благодаря чему можно наметить перспективу практического применения каждой изучаемой части учебного материала;

- «в возможности выдвижения каждой последующей частной образовательной цели при условии успешной реализации предыдущей» [137: 19-20].

Такая форма взаимосвязи частных и обобщенных целей обучения обеспечивает, по мнению Р.Ю. Мартыновой, системность в приобретении знаний и развитии навыков и умений, что, в свою очередь, способствует успешному протеканию учебного процесса.

В процессе общения коммуниканты достигают своих целей при помощи разнообразных средств, среди которых следует выделить говорение, аудирование, письмо, чтение, а также паралингвистические и проксемические средства. При изучении иностранного языка, помимо вышеперечисленных видов речевой деятельности, выделяют такой вид деятельности как перевод. И.А. Зимняя характеризует перевод как особый вид деятельности, специфика которого заключается в том, «что он основывается на других видах речевой деятельности (слушании, говорении, чтении, письме), являясь вторичным образованием» [82: 43]. Из этого следует, что перевод является вторичным видом речевой деятельности, которому необходимо специально обучать. Согласно утверждению Б.В. Беляева, суть перевода заключается в том, что «мысль, выраженная средствами одного языка, выражается средствами другого языка» [26: 151]. Следовательно, процесс перевода представляет собой процесс переключения мышления и представляет собой не просто вид деятельности, а особый мыслительный процесс, «который лишь основывается на речевой деятельности, но особого вида речи не образует» [там же]. По мнению Б.В. Беляева, при переводе сохраняется объективное содержание мысли, в то время как ее понятийная сторона, которая оформляет высказывание, изменяется, поскольку в разных языках существуют разные системы понятий. В процессе перевода выделяются два момента: 1) «понимание мыслей, выраженных средствами одного языка» и 2) «выражение этих мыслей средствами

другого языка” [26:153]. В силу того, что в большинстве случаев понятийные системы не совпадают, происходит понятийное переосмысление высказывания или его “перекатегоризация” [26: 155]. Таким образом, в психологическом плане процесс перевода предполагает наличие следующих этапов: 1) понимание мыслей; 2) понятийное переосмысление действительности; 3) выражение данных мыслей с помощью средств изучаемого языка. При этом следует отметить, что по мере увеличения лингвистического опыта студентов и приближении учебного говорения к реальному речевому взаимодействию, значимость перевода уменьшается. Это связано с тем, что внимание студентов постепенно переключается с формы, структуры высказывания на его содержание, в результате чего отпадает необходимость постоянно соотносить используемые в высказывании языковые структуры с аналогичными языковыми единицами в родном языке. Очевидно, что речевая деятельность на иностранном языке возможна лишь в том случае, когда у учащегося отпадает необходимость в предварительном переводе излагаемых мыслей.

Остановимся более детально на самом процессе переключения внимания говорящего на иностранном языке с формы выполняемых им действий на их содержание.

Как известно, овладение языком в естественных условиях существенно отличается от овладения им в учебных условиях. В первом случае усвоение языка имеет много общего с изучением родного языка. Это означает, что изучающий второй язык учится практическому владению языком, без изучения его системы. Большую роль при этом играют подражание и интуитивное усвоение языка. Язык усваивается бессознательно, без знания его лингвистических норм. Согласно утверждению Б.В. Беляева, преимуществом такого способа изучения языка является отсутствие влияния родного языка, т.е. отсутствие перевода. Таким образом, устанавливается единство языка и мышления,

способствующее полноценному владению языком. Изучение языка под руководством наставника предполагает, по мнению Б.В. Беляева, необходимость мыслить на нем, что вызывает значительные трудности в обучении. Он говорит о необходимости обучения мышлению на изучаемом языке, поскольку “практическое владение языком оказывается совершенно невозможным, если не будет установлено фактическое единство между иноязычными средствами и мышлением” [26: 36]. Б.В. Беляев настаивает на существовании различных типов мышления, исходя из того, что в разных языках существуют разные фонетические, лексические, грамматические и стилистические средства выражения мысли. [26: 39]. Поскольку мышление отражает действительность, то мышление разных народов различно, так как каждый народ обладает своей историей, географией, условиями жизни, т.е. имеет разную объективную действительность и по-разному ее отражает. [2: 40].

Ряд ученых (В.А. Артемов, Н.И. Жинкин, Р.Ю. Мартынова) не разделяет концепцию Б.В. Беляева. Так, В.А. Артемов говорит о необходимости учета не только языка и мышления, но и о необходимости учета поведения в его взаимосвязи с языком и мышлением. [11: 34]. Поведение представляет собой тот контекст, благодаря которому возможно понимание текста. Критикуя концепцию о необходимости обучать мышлению на иностранном языке, В.А. Артемов утверждает, что язык и мышление не связаны непосредственно. Их связь “опосредована предметами и явлениями реального мира” [11: 37]. Автор объясняет, что мышление у людей разных народов может быть одинаковым, (например: люди, живущие в разных странах, хотят мира во всем мире); лингвистические же способы выражения этой мысли на разных языках различны (например: “We want peace in the whole world”; «Ми прагнемо миру у всьому світі» и т.д.). Согласно результатам исследований В.А. Артемова, суть разноязычного говорения состоит в изложении мыслей разными языковыми средствами. Именно поэтому обучение мыслить на каком-либо языке, лишено всякого

смысла. Аналогичной точки зрения придерживается и Н.И. Жинкин. Согласно его концепции, развитие мышления не совпадает с усвоением языка. По результатам исследований Н.И. Жинкина, реализация мышления происходит на особом языке, который вырабатывается в результате восприятия речевых сигналов и их соотнесения с определенной предметной ситуацией, которая “откладывается в сознании в закодированном виде” [76: 26]. В случае невозможности воспроизвести данную ситуацию полностью, в памяти вызывается какое-либо эквивалентное представление. В случае абстрактного высказывания происходит конструирование условных схем. Именно эта цепь представлений и “выполняет функцию ... языка внутренней речи, на основе которого и осуществляется мышление” (там же). Исходя из этого, Р.Ю. Мартынова заключает, что развитие умений говорения осуществляется на основе предварительного усвоения той части языковых средств, которые понадобятся для выполнения каких-либо речевых действий; при этом формирование мышления у каждого реципиента происходит в соответствии с уровнем его компетентности по обсуждаемой проблеме. Таким образом, она разделяет процесс сознательного и подсознательного в ходе развития умений иноязычной речевой деятельности. Данная точка зрения базируется на результатах исследований таких психологов, как Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин, А.Н. Соколов и др., которые доказывают, что говорящий в процессе речевого акта не осознает языковые операции только в том случае, если последние в течение определенного времени являлись предметом актуального осознания и затем были переведены на более низкий уровень, т.е. на уровень их подсознательного контроля. Так, согласно результатам исследований С.Л. Рубинштейна, «приступая к какой-нибудь новой деятельности, человек не располагает для выполнения непривычного еще для него действия уже сложившимися способами, ему приходится сознательно определять и контролировать не только действие, направленное на цель, которую он себе ставит, но и отдельные ... операции,

посредством которых он его осуществляет» [187: 454]. В результате многократного повторения однотипных действий «человек приобретает возможность выполнять данное действие как единый, целенаправленный акт, не ставя себе специальной целью сознательно подбирать для него способы его выполнения, не будучи вынужденным, как это было сначала, перемещать свою цель с действия в целом на отдельные операции, служащие для его выполнения» [187:454]. При этом действие переходит с более высоких уровней осознания на более низкие, т.е. становится операцией или языковым навыком, который представляет собой автоматизированный компонент сознательного действия человека, вырабатываемый в процессе его выполнения (там же). Навыки являются неотъемлемым компонентом любой человеческой деятельности, и именно благодаря тому, «что некоторые действия закрепляются в качестве навыков и как бы спускаются в план автоматизированных актов, сознательная деятельность человека, разгружаясь от регулирования относительно элементарных актов, может направляться на разрешение более сложных задач» [187: 455]. По отношению к иностранному языку это означает, что сформированные языковые автоматизмы могут служить основой для формирования речевых умений, которые можно определить как достаточно сложную деятельность, в процессе которой сознание, освободившись от контроля за выполнением операций, сосредотачивается на более сложной творческой работе [138: 133]. Так, если у обучаемого сформированы навыки письма, то во время работы над сочинением, он концентрирует внимание не на процессе написания букв, а на том, чтобы выразить свои мысли в письменной форме.

Показателем автоматизированности языковых навыков «является оптимальный темп их реализации в процессе языковой тренировки» [133: 94]. Таким образом, если языковые операции выполняются в темпе естественной речи в процессе языковой тренировки, то степень их сформированности позволяет перейти к развитию соответствующих речевых умений. В свою очередь для того, чтобы речевые умения можно было

считать сформированными, речевые высказывания должны производиться в темпе естественной речи и при этом характеризоваться правильным лексико-грамматическим оформлением. Следовательно, чтобы языковой навык перешел в речевое умение, «его совершенствование в речевой практике должно продолжаться до тех пор, пока языковые операции смогут оказаться вне поля актуального осознания, в то время как актуально осознаваемым будет содержание высказывания» [133: 94].

Итак, мы пришли к выводу, что развитие иноязычной речевой деятельности осуществляется путем формирования сознательных языковых операций, которые превращаются в языковые автоматизмы путем их многократного выполнения. В свою очередь языковые автоматизмы являются основой для развития речевых умений, на базе которых возможно формирование творческой речевой деятельности. Отметим, что предложенная последовательность формирования иноязычной речевой деятельности обеспечивает развитие соответствующего уровня коммуникативной компетентности будущих учителей. Коммуникативная компетентность определяется как знания, навыки и умения, с помощью которых возможна такая организация речевого поведения, которая отвечает условиям коммуникативной ситуации. Известно, что коммуникативная компетентность основывается на языковой и речевой компетентности. Языковая компетентность предполагает получение студентами определенных лингвистических знаний и развитие соответствующих навыков. Речевая компетентность обозначает, что у студентов должны быть сформированы необходимые умения в четырех видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме. Таким образом, речевая компетентность является основой для дальнейшего развития творческой речевой деятельности. С нашей точки зрения, коммуникативную компетентность следует считать неотъемлемой частью коммуникативной культуры, суть которой будет рассмотрена далее.

§ 3. ПОНЯТИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ И ЕЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРИЗНАКИ

Культура речи - один из важнейших разделов современного языкознания - является также объектом исследования современной педагогической науки. Проблема культуры речи рассматривалась в трудах как лингвистов (В.В. Виноградов, С.И. Ожегов, Е.Д. Поливанов, Д.Э. Розенталь, Ф.Ф. Фортунатов, Л.С. Щерба и др.), так психологов и дидактов (А.М. Богуш, А.А. Бодалев, Г.С. Костюк, Н.В. Кузьмин, А.А. Леонтьев, и др.). Согласно результатам научных исследований, культура речи не является врожденной характеристикой человека. Данная категория представляет собой результат индивидуального развития человека, его обучения и воспитания. Прежде чем перейти непосредственно к анализу собственно культуры речи, дадим определение понятию «культуры» вообще, а затем «культуры речи» в частности. Под «культурой» в целом понимается специфически человеческий способ деятельности, который включает в себя “систему внебиологически выработанных механизмов, благодаря которым стимулируется, программируется, координируется и реализуется активность людей в обществе” [69: 11]. Такое толкование культуры основано на идеях английского этнографа Э. Тайлора и отражено в работах М.С. Кагана, Э.С. Маркаряна, Э.В. Соколова и других философов.

Что же касается непосредственно понятия «культура речи», то следует отметить отсутствие в анализируемой литературе единого определения. Так, с точки зрения лингвистической науки, культуру речи следует понимать как “владение нормами устного и письменного литературного языка (правилами произношения, ударения, словоупотребления, грамматики, стилистики), а также умение использовать выразительные средства языка в различных условиях общения в соответствии с целями и содержанием

речи” [128: 247]. Отсюда следует, что культура речи включает в себя как минимум два аспекта: языковой и коммуникативный.

Заметим, что подобное разграничение языковой и речевой культуры характерно для отечественной науки. Например, Д.Э. Розенталь определяет культуру речи, с одной стороны, как “раздел филологической науки, изучающей речевую жизнь общества в определенную эпоху и устанавливающий на научной основе правила пользования языком как основным средством общения людей”. С другой стороны, под культурой речи автор понимает ее нормативность, “соответствие требованиям, предъявляемым к языку в данном языковом коллективе в определенный исторический период. Нормативность речи включает в себя такие ее качества, как точность, ясность, чистота” [185: 115-116].

Б.Н. Головин дополняет определение культуры речи во втором его значении и предлагает различать, во-первых, систему коммуникативных качеств речи, и, во-вторых, степень владения ими носителями языка. Так, в своем исследовании он утверждает, что «а) культура речи – это, прежде всего, какие-то ее признаки и свойства, совокупность и система которых говорят о ее коммуникативном совершенстве; б) культура речи – это ... совокупность навыков и знаний человека, обеспечивающих целесообразное и незатрудненное применение языка в целях общения» [56: 8].

Аналогичной точки зрения придерживаются в своих исследованиях Г.О. Винокур и Л.И. Скворцов, которые выделяют два уровня овладения культурой речи: формирование правильной речи и речевого мастерства. Правильность речи предполагает соблюдение носителем языка существующих литературных норм, в то время как речевое мастерство представляет собой способность выбирать из существующих вариантов наиболее целесообразный и стилистически уместный, удовлетворяющий условиям коммуникативной ситуации. Это означает, что речевое мастерство предполагает наличие определенного уровня овладения носителем языка законами речевого поведения. Такое определение понятия «культура речи»

соответствует основным положениям лингводидактических исследований, согласно которым культура речи определяется как «умение правильно говорить ..., подбирать выразительные языковые средства в соответствии с целью и ситуацией общения, это система требований к употреблению языка в речевой деятельности» [34: 239]. Обратимся непосредственно к рассмотрению содержательного и структурного аспектов понятия «культура речи».

Согласно задачам исследования особенный интерес представляет культура речи как соответствие нормам литературного языка, поскольку, очевидно, что глубокое знание правил функционирования языковой системы является неотъемлемой частью коммуникативной культуры. Логика данного исследования предполагает также анализ данного понятия в его взаимосвязи с речевой деятельностью и функционированием языка. В связи с этим, считаем целесообразным рассмотреть два аспекта культуры речи: языковой и речевой. Во избежание тавтологии последний назовем «культурой общения».

Под языковой культурой ряд исследователей (В.А. Артемов, А.М. Богущ, Г.О. Винокур, Л.И. Скворцов) понимают степень развития и богатства лексики и синтаксиса языка, а также его семантики и интонации.

Под культурой речи, как видно из рассмотренных ранее определений, понимают, прежде всего, совокупность ее коммуникативных качеств, степень развития и совершенства которых основывается на культуре языка, т.е. сформированности языковых навыков и речевых умений.

Таким образом, языковую правильность высказывания целесообразно считать главным условием культуры речи. Языковая культура, согласно утверждению В.А. Артемова, предполагает наличие следующих компонентов:

- орфоэпически правильное произношение;
- словарная культура;

- грамматическая культура высказывания;
- стилистическая культура.

Рассмотрим каждый из вышеназванных компонентов.

Орфоэпия представляет собой “совокупность правил произношения на литературном языке какого-либо народа” [9: 5]. Требование правильного произношения распространяется не только на звуковой состав языка, но и на интонацию, которая обладает следующими свойствами:

- представляет собой орудие общения и зависит от ситуации общения, контекста, а также от лексического состава и грамматического строя предложения;
- способствует выражению законченной мысли;
- сообщает высказываниям необходимую эмоционально-волевою окраску в соответствии с требованиями ситуации;
- способствует выделению коммуникативных типов предложений;
- является неотъемлемой частью правильного литературного произношения;
- характеризуется наличием таких компонентов, как высота тона, громкость, тембр, темп, которые можно вычленить и которые подвергаются изменениям в потоке живой речи;
- является составной частью как механизма продуцирования высказывания, так и его восприятия, интонация имеет свои психологические и физиологические закономерности. [9: 10-11]

Таким образом, культура интонации включает в себя языковой, психологический и коммуникативный аспекты.

Кроме того, орфоэпически правильное произношение предполагает и наличие хорошей дикции, под которой понимают отчетливость и ясность произношения.

Словарная культура включает в себя, во-первых, расширение запаса активного словаря, во-вторых, умение различать и использовать в речи слова с прямым и переносным значением, в-третьих, правильное

употребление в речи слов иноязычного происхождения и исключение из речи диалектных и жаргонных слов и т.п.

Грамматическая культура высказывания, безусловно, опирается на знание грамматических правил. Но при соблюдении грамматической культуры следует иметь в виду, что грамматика речи отличается от грамматики языка. Это означает, что при построении речевых высказываний коммуниканты опираются на грамматический строй языка, но при этом контекст и ситуация общения могут повлиять на адаптацию соответствующих правил к конкретным условиям общения. Таким образом, правила языка под влиянием данных условий преобразуются в правила речи.

Стилистическая культура предполагает способность оформления высказывания в соответствии с условиями ситуации общения. Исходя из этого, стиль в целом можно определить как языковую подсистему, обладающую лингвистическими, синтаксическими и фонетическими особенностями, обусловленными спецификой условий общения. Функциональные стили различаются степенью частотности употребления одних и тех же средств языка - лексических, синтаксических, интонационных и т.д. Данные различия являются устойчивыми и статистически закономерными. Именно активность, частотность употребления одного и того же языкового средства в одном языковом стиле способствует приобретению им стилистической окрашенности.

Таким образом, в основе языковой культуры речи лежит фонетическая, лексическая и грамматическая нормативность, что позволяет считать норму центральным понятием культуры речи. Подходы к исследованию нормы отличаются заметным разнообразием. Рассмотрим основные определения этого понятия.

Д.Э. Розенталь трактует норму как самое «распространенное из числа сосуществующих, закрепившихся в практике образцового использования,

наилучшим образом выполняющие свою функцию языковые (речевые) варианты. [185: 152].

Согласно определению С.И. Ожегова, норма представляет собой “совокупность наиболее пригодных для обслуживания общества средств языка, складывающихся как результат отбора элементов из числа сосуществующих, наличествующих, образуемых вновь или извлекаемых из пассивного запаса прошлого в процессе социальной, в широком смысле, оценки этих элементов” [155: 219-220].

Л.А. Вербицкая указывает на открытость вопроса о сущности нормы. Не существует единого мнения о том, является ли норма языковым явлением или привносится извне. В качестве лингвистического явления норма рассматривалась такими лингвистами, как А.И. Пешковский и А. А. Шахматов. Противоположной данному направлению считается так называемая “нормативная” точка зрения на язык, т.е. “убеждение в существовании общеобязательной нормы для каждого языкового явления и в необходимости этой нормы для существования языка” [40: 6].

Л.И. Скворцов указывает на динамическую и диалектическую природу нормы. Он предлагает различать реализованную и потенциальную нормы. Первая включает в себя актуализованную, действующую часть и неактуализованную, включающую в себя устаревшие варианты, архаизмы и т.п. Потенциальная норма включает в себя неологизмы и «некодифицируемую» область речевой деятельности. Автор трактует норму как «обусловленный социально-исторически результат речевой деятельности, закрепляющей традиционные реализации системы или творящей новые языковые факты в условиях их связи как с потенциальными возможностями системы языка, с одной стороны, так и с реализованными образцами - с другой” [197: 23]. Таким образом, суть динамического понимания нормы языка - не только воспроизведение

реализованных языковых форм, но и постоянное порождение в процессе живой коммуникации новых языковых фактов.

Многими исследователями отмечается значение нормы как социального регулятора речевой деятельности. Норма считается регулятором человеческого поведения. Б.Н. Головин, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев объясняют трансформацию языковой нормы в речевую, т.е. в норму речевого общения, коммуникативной целесообразностью, которая, по мнению Б.Н. Головина, представляет собой ощущение или понимание говорящим или пишущим “целесообразности того или иного слова, той или иной интонации, синтаксических конструкций и их сложного сцепления в пределах целостных отрезков текста и всего текста” [55: 13]. Б.Н. Головин считает языковую норму слишком жестким критерием, не зависящим от условий общения, в то время как реальное речевое общение предполагает некоторый отход от ее жестких правил, особенно в произношении, ударении, морфологии, синтаксисе, орфографии и пунктуации. Проявления коммуникативной трансформации нормы чаще всего можно встретить в стилистике и лексике.

Проблемы и критерии культуры речи конкретизируются в зависимости от вида речевой деятельности. Как известно, речевая деятельность состоит из деятельности восприятия (рецепции), репродукции и продуцирования. [38: 17]. Каждая из них характерна как для устной, так и для письменной речи. Поэтому в культуре речи выделяются следующие аспекты: “культура устного восприятия, культура письменного восприятия, культура устного продуцирования, культура письменного продуцирования, культура взаимодействия общающихся сторон” [38: 17].

Культура восприятия включает в себя культуру восприятия письменного текста (чтение) и восприятие устной речи. Остановимся на главных особенностях этих двух видов восприятия. Как известно, чтение является одним из основных источников получения необходимой

информации и способствует развитию навыков и умений письменной речи. Процессу чтения свойственны такие характеристики как скорость, осмысленность, напряженность. Напряженность зависит от сложности содержания или формы читаемого и может снижаться при заинтересованности читателя.

Что касается осмысленности, то различают осмысленность поверхностную и глубокую. Последняя возникает под влиянием ряда факторов, среди которых общая культура коммуниканта, его подготовленность в области читаемого, его волевая целеустановка. С глубоким осмыслением текста связана продуктивность чтения, представляющая собой “способность субъекта активно и творчески использовать полученную в процессе чтения информацию и перерабатывать ее в собственном речемыслительном продуцировании” [38: 128-129].

К культуре восприятия, как уже отмечалось ранее, относится и восприятие устной речи. Выделяют такие разновидности устной речи, как монолог и диалог. Монологическая разновидность характеризуется своей однонаправленностью. Воспринимающий монологическую речь не может остановить ее, изменить ее темп или вернуться назад. При длительном восприятии такого вида речи, к примеру, лекции, у слушающего накапливается усталость, он теряет нить логических рассуждений говорящего, начинает отвлекаться и т.д. В результате восприятие может перейти в поверхностное. Следовательно, если предоставленный самому себе реципиент не получает способствующих его активизации стимулов, его внимание может значительно ослабеть. Все это необходимо учитывать педагогу при построении своей речи.

Культура слушания (восприятия) вообще представляет собой культуру поведения, а именно культуру речевого поведения, речевой этикет, главное назначение которого – обеспечение наиболее полного понимания сказанного и создание благоприятных условий для говорящего. [162, 58].

Главным в культуре слушания является внимание к воспринимаемой информации и к тому, кто ее воспроизводит, а также поддержание процесса речевого общения. Данный компонент культуры слушания по-разному проявляется в монологе и диалоге.

Культура общения рассматривает также и особенности взаимодействия человека с окружающими людьми. Так, Л.А. Введенская понимает под культурой речи “совокупность таких качеств, которые оказывают наилучшее воздействие на адресата с учетом конкретной обстановки и в соответствии с поставленной задачей”. К этим качествам автор относит “богатство (разнообразие) речи”, чистоту, выразительность, ясность и понятность, точность и правильность [39: 65-66]. Таким образом, речевая культура складывается также из совокупности качеств речи, которые способствуют более полной реализации коммуникативных задач. Под коммуникативными качествами речи понимают реальные свойства ее содержательной или формальной стороны, которые определяют степень коммуникативного совершенства речевого высказывания. [57: 125]. Формированию коммуникативных качеств речи отводится важное место в классической и педагогической риторике. Так, среди риторических законов особую роль играет так называемый коммуникативный (речевой закон), который, согласно Г.М. Сагач, «предполагает выражение мыслей в действенной словесной форме» [192: 108], т.е. в системе коммуникативных качеств.

Заметим, что попытки описать коммуникативные качества речи с этих позиций предпринимались еще с древних времен. Еще древние римляне создали целую систему понятий описывающих качества хорошей речи. Среди них особое внимание уделялось ясности, чистоте и уместности.

Цицерон в трактате « Об ораторе» первое место среди качеств речи отводит чистоте и ясности языка. По его замечанию, «что может быть лучше, чем ... слова ясные, слова красивые, слова уместные и соответствующие предмету?» [220: 212]. Чистота и ясность речи необходимы для того, «чтобы

люди понимали друг друга» (там же). Для этого необходимо умение «управлять органами речи, и дыханием, и самим звуком голоса», а также употребление слов, «точно выражающих то, что мы хотим обозначить и изобразить, без двусмысленности, как в отдельных словах, так и в связной речи, без слишком длинных периодов, ..., не разрывая мысли вставками, не переставляя событий, не путая лиц, не нарушая последовательности изложения» [220: 212-214].

Вслед за правильностью и ясностью выдвигается требование красоты речи, как качества, которое делает речь по-настоящему действенной. Главным для достижения красоты в речи являются требования умеренности и уместности.

Как видно, коммуникативные качества речи не существуют по отдельности, а только в тесной взаимосвязи. Кроме того, древние риторы подчеркивали, что красивая речь, которая может оказать воздействия на мысли, чувства, а в дальнейшем и на поступки людей, является совокупностью как лингвистических, так и паралингвистических факторов. Поэтому при описании необходимых качеств речи первое не отделялось от второго. Так, Цицерон большое значение придает мимике и кинесическим движениям тела, которые должны находится в соответствии с тем, что говорится выступающим. Хорошая речь включает в себя как владение голосом, так и движения тела. По замечанию Цицерона « произнесение есть как бы красноречие тела, и состоит из голоса и движений». [220: 341].

Большое внимание формированию коммуникативных качеств уделяли российские и отечественные авторы трудов по риторике (Л. Баранович, И. Вышинский, А.И. Галич, И. Галятовский, И. Гизель, митрополит Илларион, В. Мономах, А. Радивилловский, Г.С. Сковорода, К. Туровский, С. Яворский). Так, А.И. Галич в «Теории Красноречия» (1830) указывал, что к общим свойствам «совершенного» языка следует отнести чистоту, правильность, ясность, определительность и точность, единство, силу и выразительность, а также благозвучие [8: 317]. При этом чистота

предполагает «употребление слов и речений, только сообразных со свойством нашего ... языка»; правильность - «соблюдение форм, допущенных ... употреблением, т.е. тайным согласием лучших писателей по нынешнему ходу образуемого языка»; ясность – «выбор вразумительнейших слов и речений в таком порядке, чтобы значение предмета само собою представлялось слушателю или читателю»; точность – «устранение всего излишнего или предложение только того, что нужно для обозначения мысли»; единство – «гармоническую связь предложения в одно целое» и т.д. [8: 317-318]

Отметим, что современная трактовка основных коммуникативных качеств речи во многом аналогична вышеперечисленным определениям. С учетом целей и задач нашего исследования остановимся на детальном анализе таких коммуникативных качеств, как правильность, чистота, точность, логичность, уместность и выразительность.

Правильность чаще всего определяют, как соответствие речи коммуниканта орфоэпическим, грамматическим, орфографическим и стилистическим нормам современного литературного языка. Однако, с позиций риторики, данное коммуникативное качество предполагает более широкое толкование и включает в себя ясное изложение мысли говорящим и ее адекватное восприятие слушателем. Правильная речь способствует лучшему пониманию информации. Степень точности правильной речи может быть различной в зависимости от действия принципа целесообразности. В некоторых случаях даже нарушение правильности может быть объяснено действием целесообразности с целью придания речи выразительности. В качестве примера приведем следующий отрывок из произведения Л. Кэррола “Alice’s adventures in Wonderland” («Алиса в Стране чудес»): “*Curiouser and curiouser!*” cried Alice (*she was so much surprised, that for the moment she quite forgot how to speak good English*)” – «Чем дальше, тем страньше! – воскликнула Алиса (она так оторопела, что на мгновение разучилась говорить правильно)». Намеренное нарушение автором

грамматических норм в данном отрывке можно считать дополнительным выразительным средством, которое способствует созданию юмористического эффекта.

Чистота речи трактуется, прежде всего, как отсутствие в ней чуждых литературному языку элементов. К последним относят варваризмы, жаргонизмы, вульгаризмы, диалектизмы, а также слова-паразиты. Чистота речи должна соблюдаться на всех уровнях языковой системы: на уровне орфоэпии, орфографии, лексики и грамматики. Данное коммуникативное качество лежит в основе выразительности речи.

Точность как качество речи предполагает глубокое знание предмета речи и значений слов. Основой для развития точности речи является взаимосвязь языка и мышления, что предполагает наличие умения правильно, ясно мыслить. Н.Д. Бабич считает, что точность, кроме того, зависит от знания коммуникантом объективной действительности и его умения соотносить языковые знания с конкретной ситуацией. Иными словами, данное качество речи представляет собой способность говорящего найти наиболее точную для данной ситуации форму речевого высказывания. Согласно результатам исследований Л.И. Мацько, точность предполагает наличие двух компонентов:

- адекватное отражение окружающей действительности в речи;
- употребление слов и выражений, соответствующих литературным нормам.

Точность тесно связана с таким коммуникативным качеством, как логичность.

Логичность формируется на основе взаимосвязи речи с действительностью и мышлением. Это означает, что логичность как признак культуры речи зависит от степени владения говорящим приемами умственной деятельности и зависит от знания окружающей действительности. Логичность мышления предполагает наличие способности мыслить последовательно, находить причины явлений, выдвигать тезисы и обосновывать факты. Логичность речи основывается на знании

коммуникантом языковых средств, с помощью которых можно передать мысль высказывания. При этом если главным требованием точности является соответствие значения слова его употреблению, то логичность предполагает смысловую взаимосвязь слов в речи, которая реализуется с помощью соответствующих лексико-грамматических и синтаксических средств. Данное условие, которое получило название логики изложения, ориентировано на собеседника и ситуацию речи и влияет на понимание речи реципиентом. При этом синтаксические средства языка – главные средства создания логичности. Они проявляются на уровне отдельных высказываний, а также на уровне текста. Соблюдению требования логичности также способствует правильная организация его содержания, т.е. композиция текста.

Уместность предполагает “такой подбор и организацию средств языка, которые делают речь отвечающей целям и условиям общения” [54: 38]. С точки зрения Б.Н. Головина, уместной можно назвать такую речь, которая “соответствует теме сообщения, его логическому и эмоциональному содержанию, составу слушателей или читателей, информационным, воспитательным, эстетическим и иным задачам письменного или устного выступления” [55: 227]. Уместность регулирует в каждой конкретной ситуации содержание таких качеств речи, как точность, чистота, выразительность и т.д. Одним из главных условий построения уместной речи является знание стилистики. Стилиевая уместность предполагает уместность словоупотребления, употребления какой-либо синтаксической конструкции или оборота в зависимости от языкового стиля. Как известно, каждый стиль характеризуется наличием специфических «стилеобразующих» элементов, немотивированное перенесение которых в другие условия считается нарушением уместности речи. Помимо этого, уместность предполагает также употребление какой-либо языковой единицы в зависимости от контекста (контекстуальная уместность), а также организацию речи в соответствии с коммуникативной ситуацией (ситуативная уместность).

Выразительность, согласно определению Б.Н. Головина представляет собой способность структуры речевого высказывания поддерживать внимание и возбуждать интерес у слушателя или читателя [55: 49]. Иными словами, выразительной считается такая речь, языковое наполнение и структура которой поддерживает внимание и обостряет интерес слушателя или читателя к сказанному или написанному. По мнению исследователей, выразительность создается условиями общения и системой языка.

Таким образом, культура речи является важным компонентом общей культуры личности и состоит из языкового и речевого аспектов. Первый предполагает нормативность языковой структуры высказывания, т.е. соответствие языковых средств оформления высказывания существующим фонетическим, лексическим, грамматическим и стилистическим нормам. Речевой аспект означает сформированность речевого мастерства, которое проявляется в таких его характеристиках как правильность, логичность, уместность, точность, чистота и выразительность. В свою очередь культура речи является частью культуры речевого общения, которая, помимо умения нормативного оформления высказывания, предполагает наличие знаний нормативного речевого поведения, а также умения использовать их в конкретной коммуникативной ситуации. Рассмотрим значимость культуры речевого общения в процессе педагогического взаимодействия.

§ 4. КУЛЬТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Под педагогическим общением понимают «взаимодействие педагога и учащихся, обеспечивающее мотивацию, результативность, творческий характер и воспитательный эффект совместной коммуникативной деятельности» [199: 6]. Очевидно, что ключевым в данном определении является понятие взаимодействия. Рассмотрим суть данного компонента педагогического общения.

Заметим, что категория взаимодействия является одной из важнейших философских категорий и представляет собой достаточно сложный процесс. В философских исследованиях утверждается, что познать какой-либо объект можно только через рассмотрение его взаимосвязи с другими объектами окружающей действительности. Процесс взаимодействия предполагает взаимное воздействие предметов друг на друга, а также их взаимосвязь с другими предметами. В отличие от неживой природы процесс взаимодействия в мире людей всегда включает в себя проявление активности со стороны объектов, вступающих во взаимодействие. Согласно утверждению И.А. Зимней, в процессе осуществления какой-либо деятельности следует разграничивать активность инициальную и реактивную. Последняя подразумевает ответную реакцию со стороны объекта воздействия. Что касается инициальной активности, то она может быть преобразующей, сохраняющей, созидающей или разрушающей. Реактивная активность подразделяется на активность принятия или неприятия оказываемого воздействия, осуществление ответного действия, сопротивление нежелательному воздействию или участие в совместной деятельности. В процессе взаимодействия инициальная и реактивная активности тесно связаны и не всегда поддаются точному разграничению. При оказании воздействия его объект, реагируя на него, инициирует дальнейшее его развитие. Поэтому исследователи И.А. Зимняя, А.К. Маркова считают неправомерным выделение субъекта или объекта взаимодействия, отмечая, что все его участники являются субъектами взаимодействия.

Взаимодействие является основой для возникновения любых систем, поскольку благодаря этому процессу, устанавливаются связи между компонентами. Следовательно, активность и системность являются главными характеристиками процесса взаимодействия.

Кроме того, взаимодействие предполагает также наличие таких характеристик, как целеполагание и осознанность. Все названные

признаки определяют и формы осуществления взаимодействия, среди которых основными являются сотрудничество и общение. Последние тесно связаны между собой в образовательном процессе, поскольку всякое сотрудничество предполагает общение, и не может быть осуществлено без него. Что касается учебного взаимодействия, то в нем выделяют следующие уровни: 1) учебное взаимодействие (преподаватель – учащийся); 2) межличностное взаимодействие; 3) взаимодействие между учащимися. Первый вид взаимодействия часто описывается по схеме «субъект – объект», где субъект является инициатором взаимодействия, источником информации, оценивающим и контролирующим развитие навыков и умений. Студент при этом рассматривался как объект обучающего и воспитывающего воздействия со стороны педагога. Если же трактовать взаимодействие как процесс, предполагающий активность всех его участников, то тогда учебную деятельность можно рассматривать по схеме «субъект – субъект», где оба участника одинаково активны. С этой точки зрения учебный процесс рассматривается «как двухстороннее субъектно-субъектное взаимодействие», в котором оба субъекта объединены общей целью. [82: 309]. Эффективность учебного взаимодействия зависит от такого фактора, как психологический контакт между его участниками. Проблема контакта рассматривается рядом психологов и методистов, а именно И.А. Зимней, К.М. Левитаном, А.А. Леонтьевым, Т.К. Чмут, Р.О. Якобсоном и др. Так, И.А. Зимняя трактует контакт как процесс, определяет который «возникает в результате общности психического состояния людей, вызванной их взаимопониманием и связанной с обоюдной заинтересованностью и доверием друг к другу взаимодействующих сторон» [82: 309]. Установление контакта способствует проявлению личностных качеств субъектов взаимодействия, а также возникновению чувства эмоционального и интеллектуального удовлетворения. Это означает, что внутренними механизмами контакта являются

эмоциональное и интеллектуальное сопереживание. Эмоциональное сопереживание зависит от личностных качеств взаимодействующих сторон, их отношения к предмету взаимодействия и значимостью последнего. Интеллектуальное содействие предполагает направленность активности участников взаимодействия на решение определенной мыслительной задачи, т.е. их включенность в совместную интеллектуальную деятельность.

Психологический контакт способствует повышению продуктивности и эффективности взаимодействия. Кроме того, контакт важен для осуществления эффективного управления процессом общения. Процесс контакта обслуживает любой вид общения, независимо от его содержания и функций. Контакт предполагает вступление в общение, поддержание его, выход из общения и т.п.

Таким образом, взаимодействие в учебном процессе характеризуется такими свойствами, как активность, целенаправленность и осознанность совместной деятельности, которая осуществляется на основе психологического контакта между ее участниками.

Как уже упоминалось ранее, одной из форм взаимодействия является сотрудничество. Идея об учебном сотрудничестве как основе эффективного обучения, как в школе, так и в вузе, развивалась в педагогической психологии (Ш.А. Амонашвили, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, и др.), а также в трудах передовых педагогов (А.С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др.). Проблема сотрудничества в последнее время рассматривается в отечественной и зарубежной педагогике (В.Дойз, Г.Г. Кравцов, Й. Ломпшер, А.К. Маркова, А.В. Петровский, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, С.Г. Якобсон, и др.). Согласно утверждению Ш.А. Амонашвили, сотрудничество представляет собой объединение действий педагога и обучающихся в процессе решения познавательных задач. Автор определяет сотрудничество как такую форму общения,

благодаря которой учащийся «чувствует себя не объектом педагогических воздействий, а самостоятельно и свободно действующей личностью» [5: 185].

И.А. Зимняя предлагает различать следующие формы сотрудничества: преподаватель – учащийся (учащиеся); учащийся – учащийся; сотрудничество учащихся в группе; преподаватель - преподавательский коллектив. Кроме того, автор выделяет и такой вид сотрудничества, как сотрудничество учащегося (студента) с самим собой, которое предполагает умение фиксировать изменения своей точки зрения. И.А. Зимняя предполагает, что такой вид сотрудничества возможен и для преподавателя.

Исследователями доказано, что сотрудничество способствует более успешному решению мыслительных задач, чем работа по схеме «учитель – ученик». Сотрудничество положительно воздействует на усвоение учебного материала, развитие познавательной активности и творческой деятельности учащихся, развитию их социальных навыков и т. д. Педагог получает возможность учитывать индивидуальные особенности учащихся при организации обучения. Следовательно, сотрудничество повышает эффективность деятельности, как преподавателя, так и студентов. Таким образом, культура общения в педагогическом процессе имеет первостепенное значение. Однако прежде чем приступить к анализу компонентов речевой культуры учителя, рассмотрим основные функции педагогического общения.

Прежде всего, подчеркнем, что педагогическое общение полифункционально. Функции общения соотносятся с его целевой направленностью, поэтому основными в педагогическом общении считаются конструктивная, организаторская, коммуникативная и фасилитативная функции.

Конструктивная функция предполагает отбор учебного материала, организаторская направлена на организацию форм учебного взаимодействия, а коммуникативная включает в себя все виды

совместной деятельности и ориентирована на реализацию обучающей, воспитывающей и развивающей целей. Организаторская и конструктивная функции, так или иначе, связаны с коммуникативной, поскольку осуществление первой происходит непосредственно в процессе общения, а подбор учебного материал (конструктивная функция) ориентирован на коммуникативное намерение преподавателя. В связи с этим предлагается и другая классификация функций общения. Конструктивная и организаторская функции у Б.Ф. Ломова получили название информационно-коммуникативной (обмен информацией и ее восприятие) и регуляционно-коммуникативной (организация совместной деятельности) соответственно. Коммуникативная функция также известна как аффективно-коммуникативная или воспитательно-коммуникативная. З.С. Смелкова предлагает выделить в коммуникативной деятельности учителя нормативную и актуализующую функции. Первая предполагает усвоение учителем норм речевого поведения, а вторая – актуализацию в речевой деятельности индивидуальных особенностей личности [199: 47].

Суть фасилитативной функции заключается в том, что преподаватель помогает студенту раскрыть свои способности, реализовать себя. Очевидно, что в процессе учебно-речевой деятельности все функции тесно взаимосвязаны. Но при этом реализация каждой из них предполагает наличие определенных умений педагога. Для успешной реализации информационно-коммуникативной (гностической) функции важно глубокое знание преподавателем учебного материала, а также его коммуникативная компетентность, которая в данном случае предполагает соответствие используемых речевых средств конкретной учебной ситуации и специфике преподаваемого предмета. Эта особенность в методической литературе получила название «язык предмета» [199: 48].

С помощью организаторской функции учитель «постоянно регулирует процесс общения, стимулирует участие в нем собеседников, корректирует решение коммуникативных задач – и запланированных, и возникающих

спонтанно» [199: 53]. Для реализации данной функции учителю необходимы такие качества, как «мобильность, внутренняя готовность к изменению тактики речевого взаимодействия» и т.п. (там же).

Воспитательно-коммуникативная функция связана с реализацией воспитывающей и развивающей целей обучения. Для осуществления этой функции учителю необходимы, прежде всего, перцептивные качества. К последним относят наблюдательность педагога, умение определять внутреннее состояние ученика по его поведению и строить тактику взаимодействия с ним в соответствии со своими наблюдениями. К основным механизмам перцептивных способностей относят эмпатию, т.е. способность к сопереживанию, и идентификацию, т.е. умение «переносить на себя мир другого человека» [110: 18]. Следует отметить, что перцептивные качества педагога влияют на речевое поведение и эмоциональную сферу учащегося.

Все вышеназванные качества являются компонентами речевой культуры педагога. Важность культуры общения в педагогическом процессе подчеркивалась в трудах многих известных педагогов (Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, Ж.Ж. Руссо, В.А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, и др.). Так, Я.А. Коменский, говоря о речи учителя, заметил, что если «учителя будут приветливы и ласковы, не будут отталкивать от себя детей своим суровым обращением, а будут привлекать их своим отеческим расположением, манерами и словами; если учителя рекомендуют науки, к которым они приступают, со стороны превосходства, привлекательности и легкости; ... если учителя будут относиться к ученикам с любовью, тогда они легко завоюют их сердце» [98: 342]. Согласно современным исследованиям в области педагогики, дидактики и теории обучения (Н.И. Дидусь, З.Н. Курлянд, Р.И. Хмелюк и др.), речевая культура учителя, которая предполагает «безупречное владение языком, мастерское владение словом, умение точно,

доходчиво, эмоционально, образно передать свои мысли ... и т.д.» считается важным компонентом педагогического мастерства учителя [111: 26].

Что касается вербального аспекта культуры педагогического общения, то здесь также следует различать уровень языковой и речевой культуры. Рассмотрим особенности каждого из названных компонентов.

Прежде всего, отметим, что в речи педагога большое значение имеют ее акустические характеристики, такие как орфоэпическая правильность и владение техникой речи. Интонационное оформление речи учителя должно соответствовать учебной ситуации и способствовать адекватному восприятию студентами учебного материала. При этом, как замечает Т.А. Ладыженская, речь учителя не должна быть монотонной. Согласно мнению З.С. Смелковой, для эффективного учебного общения наиболее оптимальным является спокойный, убедительный, заинтересованный тон, имеющий «модальную окраску побуждения, воздействия на слушателя-ученика» [199: 17]. Умение воздействовать на реципиента с помощью акустических средств очень важно для профессионального общения. Н.И. Жинкин небезосновательно считает, что естественность интонационного оформления речи является ее главной коммуникативной характеристикой. Интонация должна соответствовать условиям коммуникации. Кроме того, для педагога имеет большое значение умение соотносить интонационные средства с особенностями своего голоса и своим речевым поведением. Идеальным с этой точки зрения является так называемый «педагогический голос», который определяют как «профессионально сформированный голос, в полной мере обеспечивающий звуковую сторону педагогического общения» [162: 100]. Параметрами педагогического голоса являются «потенциально высокий уровень громкости, широкий динамический и высотный диапазон, разнообразие тембров, благозвучность, суггестивность, адаптивность, гибкость, выносливость» (там же).

Воздействие на эмоциональную сферу слушателя осуществляется с помощью таких качеств, как суггестивность и адаптивность, которые влияют на изменение других качеств в зависимости от ситуации.

В устной речи для передачи смысловых оттенков высказывания используются логическое ударение и паузация. Первое выделяет в речи слова, которые несут главную смысловую и экспрессивную нагрузку. Помимо логического ударения, выделение слов в устном тексте можно производить, изменяя силу голоса, увеличивая длительность звучания слов, а также используя психологическую паузу. З.С. Смелкова выделяет две категории пауз: преднамеренные и непреднамеренные. Причиной появления последних могут быть трудности подбора слов, синтаксических конструкций и т.п. Следовательно, такие паузы являются признаком неуверенности, и поэтому их появления в речи учителя рекомендуется избегать. Преднамеренные (психологические) паузы являются важным средством выразительности речи. Такая пауза несет в себе дополнительную смысловую нагрузку, дополняют смысл высказывания. Для слушающего пауза является «возможностью суммировать свое понимание услышанного, ввести эту информацию в контекст всего разговора» [199: 19]. Для говорящего пауза важна для того, чтобы «учесть реакцию собеседника, и внутренне подготовиться к продолжению своей речи, к уточнению или коррекции своих аргументов (с учетом реакции слушателя)» (там же). В педагогическом общении пауза, выполняя различные функции, может стать очень эффективным средством воздействия, гораздо более эффективным, чем словесные регуляции. Но и при этом главным критерием является естественность интонационного оформления речи.

Что касается собственно речевой культуры, то в речи учителя должны присутствовать все ее коммуникативные качества. Для речи учителя большое значение имеют правильность и чистота речи, следование нормам литературного языка, а также точность. В речи

педагога следует, прежде всего, отметить терминологическую точность или терминологическую культуру речи. Коммуникативная целесообразность речи педагога предполагает использование речевых средств, которые соответствуют ситуации общения, а также «учет возрастных особенностей учащихся, их подготовленности к усвоению предмета» [195: 35].

Культура педагогического общения включает в себя также и управление конфликтами, их предупреждение и разрешение. Конфликт представляет собой социально-психологическое явление и характеризуется своей структурой, функциями и типологией. Конфликт, согласно определению А.П. Овчинниковой, является столкновением противоположных интересов, целей, взглядов, мнений участников речевого взаимодействия. Структура конфликта складывается из участников, условий конфликта, действия его участников и его исход. Участниками конфликта могут быть как отдельные аспекты личности, так и целые группы. На развитие конфликта могут повлиять и внешние условия, к примеру, ближайшее окружение участников. Рассмотрим динамику развития конфликтной ситуации на основе классификации конфликтов, предложенной А.П. Овчинниковой. Итак, существует четыре основных стадии конфликта:

1. *Возникновение конфликтной ситуации.* На данной стадии, которую называют «стадией потенциального конфликта» происходит столкновение интересов коммуникантов.
2. *Осознание конфликтной ситуации,* которое порождает ответные действия коммуникантов.
3. *Переход конфликтному поведению.* На этой стадии конфликт может развиваться по определенной схеме, а именно: прямой и непрямой конфликт, а также конструктивный и неконструктивный. *Конструктивным* конфликтом следует считать такое развитие ситуации, при котором участники речевого взаимодействия «не выходят за рамки ...

аргументов и не затрагивают личностных сторон оппонента». При этом используются следующие модели речевого поведения: 1) сотрудничество, направленное на поиск решения конфликта; 2) компромисс, т.е. урегулирование противоречий путем взаимных уступок»; 3) избегание или стремление «выйти из конфликтной ситуации, не решая ее»; 4) приспособление, которое является способом устранения противоречий путем отказа от своих интересов. *Неконструктивный* конфликт возникает в случае использования одним из участников таких способов борьбы, которые направлены на дискредитацию оппонента, являясь, таким образом, морально неприемлемыми.

4. *Разрешение конфликта*, которое может быть полным или частичным [154: 133-135].

Вышеприведенная схема развития конфликтной ситуации была предложена авторами для анализа особенностей делового общения, однако, с нашей точки зрения, обозначенные стадии конфликта можно проследить и в условиях педагогического взаимодействия.

Таким образом, культура педагогического общения является важным компонентом педагогического мастерства будущих учителей и предполагает умение реализовать в учебном процессе основные педагогические функции, а также наличие языковой культуры, сформированность коммуникативных качеств и умение управлять конфликтными ситуациями. При этом общение преподавателя с учащимися должно быть организовано таким образом, чтобы: 1) создавались условия для их личностного развития, творческой деятельности; 2) устранялось все, что способствует возникновению конфликтных ситуаций и психологических барьеров. Кроме того, преподаватель, в особенности преподаватель родного или иностранного языка должен постоянно всей своей манерой поведения демонстрировать свободное владение речью. Это способствует росту его авторитета и повышению интереса учащихся к изучаемому предмету. Механизмы формирования эффективного речевого поведения педагога являются

объектом исследования педагогической риторики, суть которой будет проанализирована далее.

§ 5. ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Возникновение педагогической риторики относят ко второй половине XX столетия. Являясь новым направлением классической риторики, педагогическая риторика, согласно определению Г.М. Сагач, направлена на формирование «культуры риторической личности учителя» [192: 165], т.е. учителя, который использует лексические, грамматические, стилистические средства языка, что делает его речь богатой и выразительной; учителя, владеющего искусством логической аргументации, что делает его речь убедительной. Иными словами, риторическая личность учителя предполагает мастерское использование языковых и речевых средств, как в целях обучения, так и в целях воспитания, формирования личности студента, учащегося. В связи с этим педагогическую риторику можно определить как синтетическую прикладную дисциплину, главная цель которой заключается в создании условий для максимально полного и качественного усвоения учебного материала обучаемыми с помощью риторически оптимального речевого взаимодействия педагога и учащихся. Достижение данной цели требует от преподавателя наличия достаточно сложных умений, суть которых состоит в том, чтобы влиять на мнения и действия учащихся, не навязывая при этом свои требования. Таким образом, можем заключить, что педагогическая риторика изучает возможности оптимального использования речевых технологий таким образом, чтобы речь учителя достигала поставленных целей. Исходя из данных определений, можно утверждать, что объектом изучения педагогической риторики является педагогическое речевое взаимодействие или речевое поведение педагога, которое должно быть организовано так, чтобы требуемое от учащегося действие перешло в

разряд его собственных потребностей. Рассмотрим содержательный и структурный аспекты данного понятия, а также определим механизмы его эффективной организации.

Речевое поведение является объектом исследования как отечественной, так и зарубежной науки (Л. Блумфилд, И.А. Бодуэн де Куртене, Х. Грайс, А.А. Леонтьев, Дж. Миллер, Ч. Осгуд, Дж. Остин, Е.Д. Поливанов, Дж. Сирл, Б. Скиннер, Д. Хаймс, Н. Хомский, Н. Хэлидей, и др.) и предполагает изучение принципов организации речевого взаимодействия. Заметим, что подходы к изучению понятия «речевое поведение» различны с позиций отечественных и зарубежных исследователей. Рассмотрим основополагающие принципы каждого из вышеназванных направлений.

В зарубежной науке теория речевого поведения развивалась на основе данных бихевиоризма и этологии. Сам термин «речевое поведение» был введен Л. Блумфилдом в качестве ключевого понятия для характеристики языка как одной из форм человеческого поведения. Концепция Л. Блумфилда основывалась на принципах бихевиористской теории, с позиций которой формирование психики человека рассматривалось исключительно как результат влияния внешних воздействий или стимулов окружающей среды. Так, Э. Торндайк утверждал, что жизнь любого человека складывается из определенного количества ситуаций, с которыми он сталкивается, а также из соответствующих реакций, которыми он отвечает на данные ситуации, и из связей, которые образуются между ними. На основе данного положения был сделан вывод о накоплении человеком определенного опыта, который, однако, не приводит к каким-либо качественным изменениям в его поведении. Иными словами, поведение, в том числе и речевое, представляет собой, согласно основным положениям теории бихевиоризма, лишь количественное накопление определенных реакций.

Этология возникла в тридцатые годы прошлого столетия и освещалась в трудах К.Лоренца и Н. Тинбергена как наука о поведении животных. Позднее этология привлекла к себе специалистов, исследовавших речь и речевое

общение. Это было вызвано интересом к изучению языка в его социальной функции. Именно в данный период появляются работы, в которых отмечается необходимость изучения языковой системы не в виде изолированных высказываний, а в их взаимосвязи с ситуативным контекстом (Х. Грайс, Дж. Остин, Д. Хаймс, М. Хэлидей, З. Хэрис и др.). Мысль о том, что пользование языком является одной из форм поведения, находим в работах Дж. Сирла, где им был выдвинут тезис о том, что единицей коммуникации является не какой-либо языковой знак в виде слова или предложения, а производство этого знака в процессе осуществления речевого акта. Основной гипотезой работы Дж. Сирла является предположение, что речевое общение представляет собой форму поведения, которая подчиняется определенным правилам. Таким образом, в рамках теории речевых актов исследование речевого поведения приравнивается к исследованию языка. Вышеназванная концепция легла в основу лингвопрагматики, психолингвистики, неориторики и других направлений, объединяемых под термином «этолингвистика», науки о речевом поведении.

Что касается отечественной науки, то здесь идея о необходимости создания учения о речевом поведении исходит от И.А. Бодуэна де Куртене и его учеников. В частности Е.Д. Поливанов отмечал, что лингвистическая наука не должна рассматривать значение высказывания в отрыве от контекста, а также личностных характеристик коммуникантов. Данное утверждение нашло свое отражение в теории деятельности Л.С. Выготского, суть которой, как уже отмечалось ранее, заключается в том, что человек не просто приспосабливается к окружающей среде, но и оказывает на нее активное воздействие. Это подтверждается учением И.П. Павлова об опережающем отражении действительности, т.е. о способности планировать свои действия. Последняя обусловлена тем, что любая деятельность человека «опосредована общественно выработанными и хранящимися в коллективной памяти общества вспомогательными средствами» [114: 139]. В речевой деятельности роль таких орудий, как известно, выполняют языковые знаки.

При включении в деятельность они изменяют ее структуру, поскольку «заставляют человека формировать в своей психике новые, более сложные связи, которые обеспечивали бы не только и не столько собственно индивидуальное поведение, сколько поведение, связанное с овладением этими общественно выработанными средствами и адекватным использованием их, а также с взаимоотношениями человека с другими людьми, в процессе такого использования» (там же). Это означает, что в процессе человеческой деятельности происходят не только количественные, но и качественные изменения, влияющие на формирование человеческой психики. В данной работе мы придерживаемся основных принципов теории речевой деятельности, где речевое поведение трактуется как совокупность вербальных и невербальных характеристик. Таким образом, речевое поведение, являясь одним из важнейших понятий педагогической риторики, представляет собой деятельность педагога, направленную на создание необходимых условий для эффективного протекания процесса обучения, с помощью оптимального речевого взаимодействия. Как уже отмечалось ранее, в основе любого процесса общения практически всегда лежит осознанное или неосознанное стремление говорящего оказать определенное воздействие на собеседника. Это особенно актуально для педагогического общения, поскольку, согласно утверждению А.А. Мурашова, учитель является коммуникативным лидером педагогического процесса. Соответственно, от того, как он будет строить общение со своей аудиторией, во многом зависит, насколько удачным или неудачным окажется учебное взаимодействие.

Очевидно, что, выстраивая процесс коммуникации с аудиторией, педагог должен держать в поле своего внимания и оказываемое им речевое воздействие на всех учащихся, т.е. ему необходимо учитывать существующий в момент коммуникации ситуационный контекст и, в случае необходимости, корректировать свое речевое и неречевое поведение. Таким образом, одним из основных компонентов, влияющих на речевое поведение

педагога, будем считать коммуникативную ситуацию. Рассмотрим подходы к определению данного понятия.

Многие исследователи отмечают зависимость структуры и содержания речевого высказывания от сложившихся к моменту речи условий коммуникации. Так, согласно результатам исследований Н.И. Жинкина, «всякая речь ситуативна, так как ее цель и отбор слов определяются во многом внеязыковыми обстоятельствами, которые прямо не выражаются в словах текста» [78: 13]. Иными словами, наши речевые высказывания «всегда связаны с предшествующим речевым контекстом и вписаны в конкретную ситуацию общения» [60: 35].

Заметим, что понятие «речевая ситуация» отличается своей многогранностью. Именно этим можно объяснить отсутствие в методической литературе единого подхода к ее определению. Известно, что основы описания речевой ситуации были заложены еще Аристотелем, согласно утверждению которого, речь включает в себя три основных компонента – говорящего, слушающего и предмет речи. Указанные элементы можно найти в любом описании речевой ситуации. Так, согласно исследованиям Дж. Сирла, компонентами ситуации следует считать участников общения и условия речевого взаимодействия. Одним из наиболее подробных описаний ситуативного контекста общения является описание, предложенное Д. Хаймсом, который выделяет следующие составляющие речевого контекста: 1) адресант; 2) адресат; 3) предмет речи; 4) обстоятельства общения; 5) канал общения, т.е. способ его осуществления; 6) код (язык, диалект или стиль общения); 7) форма общения; 8) ключ или оценка успешности речевого общения; 9) цель [146: 313].

Наиболее распространенным является определение ситуации как такого стечения обстоятельств, «которое побуждает человека к речевому действию» [54: 10] или как совокупности речевых и неречевых условий «необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному ... плану» [114: 155-156]. В.Л. Скалкин определяет речевую ситуацию «как

динамическую систему взаимодействующих факторов объективного и субъективного плана ..., вовлекающих человека в языковую коммуникацию и определяющих его речевое поведение в пределах одного акта общения как в роли говорящего, так и в роли слушающего» [195: 46]. В составе речевой ситуации автор предлагает выделять следующие факторы: 1) обстоятельства действительности, в которых осуществляется коммуникация; 2) взаимоотношения коммуникантов; 3) речевое побуждение; 4) реализация данного коммуникативного акта (там же).

Первый и второй из вышеназванных факторов оказывают влияние на продолжительность конкретного речевого акта, выбор темы и характер речевого взаимодействия, а также определяют выбор языковых средств и форму речевых высказываний.

Речевое побуждение, являющееся одним из важнейших факторов возникновения акта общения, определяется «характером индивида, его интеллектуальными и лингвистическими способностями, различного рода знаниями, общей эрудицией, жизненным опытом, особенностями его реакции на окружающую среду» и т.д. [195: 51].

Е.И. Пассов предлагает понимать под речевой ситуацией не просто совокупность внешних обстоятельств, а некую систему взаимоотношений между собеседниками, поскольку ее характер влияет на формирование мотивов для совершения тех или иных поступков, в том числе и речевых [161: 46]. Данное утверждение соответствует положениям психолингвистики о том, что в речевом поведении участников коммуникации отражены те отношения, «которые возникают между говорящими в рамках социального взаимодействия» [60: 140].

В целом же можно заключить, что анализ речевой ситуации предполагает анализ таких элементов речи, «которые важны для членов данного речевого коллектива и могут определять выбор ими тех или иных лингвистических форм и значение последних» [146: 314]. Среди таких элементов первостепенное значение имеют, во-первых, объективные характеристики

речевого общения (тип речевого взаимодействия, его тема, функция, обстановка) и, во-вторых, характерные признаки самих участников (социальный статус, коммуникативная роль, возраст, коммуникативный опыт и т.п.). Таким образом, детализация составных компонентов речевой ситуации зависит от целей ее описания. Согласно мнению ряда исследователей, чем большее количество параметров выделяется при описании ситуационного контекста, тем с большей точностью можно предугадать особенности речевого поведения коммуникантов, включая их отдельные высказывания и порядок следования. На основе этого было выдвинуто предположение, о существовании определенного класса ситуативных контекстов, которые характеризуются определенным типом речевого взаимодействия. Подобные ситуации А.К. Михальская предлагает считать «ядерными», типичными для того или иного типа речевой коммуникации. По отношению к педагогическому общению М.М. Бахтин описал такие ситуации как особый «вид познавательного взаимодействия между сознаниями» - «научение знающим и обладающим истиной незнающего и ошибающегося, то есть взаимоотношения ученика и учителя ... педагогический диалог» [24: 37]. Основы описания педагогического диалога, как метода приобретения знаний и воспитания, были заложены Сократом, который одним из первых определил науку красноречия не только как способ убеждения слушателей, но и как средство формирования нравственно-этических идеалов. Речевой идеал Сократа, выработанные им требования к речевому поведению педагога, легли в основу современной концепции гармонизирующего диалога, в которой отражена взаимосвязь категории гармонии и категории диалога, и которая является принципом организации эффективного педагогического общения. Суть данной концепции, согласно А.К. Михальской, заключается не только в использовании диалогических форм общения, но и в установлении гармоничных взаимоотношений между участниками речевого акта. При этом коммуниканты, независимо от выполняемой ими роли, принимают

одинаково активное участие в организации педагогического речевого взаимодействия. Именно в этом, как утверждает А.К. Михальская, и заключается подлинная диалогичность общения между педагогом и учащимися.

Заметим, что речевая ситуация представляет собой и важное средство обучения иностранному языку, развития иноязычных речевых умений. Так, согласно утверждению Е.И. Пассова, в обучении ситуация не возникает сама по себе, а является «результатом целого комплекса объективных и субъективных факторов» [161: 56]. Этот комплекс факторов автор предлагает называть ситуативной позицией, которая представляет собой «интеграцию объективных и субъективных компонентов общения, выступающих в качестве конситуативных факторов порождения и актуализации взаимоотношений субъектов общения» (там же).

Необходимость использования речевых ситуаций в обучении иностранным языкам подчеркивается в работах И.А. Бермана, В.А. Бухбиндера, А.А. Леонтьева, В.Л. Скалкина, Э.П. Шубина, и др. Как уже отмечалось ранее, любое высказывание приобретает смысл только тогда, когда оно маркировано ситуацией и вызывает к себе определенное отношение со стороны учащихся. Непосредственно для обучения иностранному языку имеет значение понятие типичной речевой ситуации, под которой понимают методическую “модель контактов, в которых реализуются речевые действия коммуникантов в типичных социально-коммуникативных ролях” [195: 53].

О значении ситуации в развитии иноязычной речевой деятельности говорит и И.В. Рахманов. Согласно его исследованиям, для осуществления акта общения в первую очередь необходим стимул. Понятие стимула соотносится с понятием потребности. Выделяются естественные и искусственные стимулы. К первым относят стимулы, возникающие при общении с иностранцами. Вторые возникают в учебных условиях. При этом степень искусственности речевого стимула будет зависеть от темы, а

именно, от уровня заинтересованности учащегося в ней, а также от конкретности и динамичности ситуации.

Следовательно, использование ситуаций действительно имеет значение для формирования способности к речетворчеству. Отсюда следует, что использование речевых ситуаций будет наиболее эффективным на этапе речевой подготовки, которому предшествует этап языковой тренировки учащихся.

Исходя из всего вышесказанного, мы можем заключить, что одним из компонентов формирования коммуникативной культуры следует считать развитие способности создать педагогический диалог, который способствовал бы эффективному протеканию учебного процесса на уроках иностранного языка. Очевидно, что данный вид умений представляет собой достаточно сложные интеллектуальные действия, формирование которых должно основываться на соответствующем уровне языковых знаний и автоматизированных языковых навыков.

Основываясь на результатах проведенного ранее анализа иноязычной речевой деятельности студентов, будем исходить из того, что развитие иноязычной коммуникативной культуры предполагает, прежде всего, формирование мотивационной стороны речевой деятельности, а именно – необходимых речевых умений. Таким образом, содержание обучения коммуникативной культуре будет представлять собой развитие соответствующих речевых и интегрированных умений. С учетом того, в предыдущей части данного исследования уже рассматривался процесс формирования речевых умений на основе автоматизированных языковых навыков, отметим лишь, что умение в целом представляет собой способность выполнять какое-либо действие наиболее продуктивным способом.

Интегрированные умения представляют собой «способность обучаемых одновременно участвовать в двух видах деятельности, из которых одна основная, а другая второстепенная, что предполагает доминанту внимания на первую и поддерживающее внимание на вторую» ” [140: 6]. Иными словами,

задача преподавателя иностранного языка при развитии интегрированных умений заключается в том, чтобы обеспечить переключение внимания студентов на основную деятельность, при этом иноязычная речевая деятельность, являясь второстепенной, должна производиться на основе контролирующего сознания. Однако для того, чтобы изучение интегрированного курса было успешным необходимо соблюсти ряд важных условий. В первую очередь необходимо, чтобы интегрированные умения развивались на основе хорошо развитых речевых умений. При этом уровень сформированности последних должен быть приблизительно одинаковым у большинства студентов.

Кроме того, развитие интегрированных умений, предполагает наличие способности у студентов совершать такие умственные действия, как самостоятельный поиск необходимой информации и ее обработки, самостоятельная семантизация новых языковых явлений, работа со справочной и профессиональной литературой, осуществление самоконтроля. Таким образом, учащийся одновременно осуществляет самообразование и совершенствует навыки и умения, способствующие его участию в различных видах иноязычной коммуникации.

Как уже говорилось выше, способность построить продуктивный педагогический диалог представляет собой сложное интегрированное умение, основанное на умениях различного порядка. Выделим основные из них на основе классификации, предложенной Е.И. Пассовым. Итак, умение создавать условия для успешного речевого взаимодействия предполагает:

- *умение вступать, поддерживать и завершать общение*, которое предполагает наличие, во-первых, знаний о том, когда уместно вступить в процесс коммуникации, во-вторых, знаний о способах или знаках демонстрации своей заинтересованности в высказываниях собеседника и, в-третьих, знаний о том, как правильно закончить речевое взаимодействие;

- *умение проводить свою стратегическую линию*, которое представляет собой способность подбирать такую речевую стратегию, которая наилучшим образом способствовала бы достижению коммуникативной цели;
- *умение учитывать компоненты ситуации общения*, которое представляет собой способность реализовать свою речевую стратегию в соответствии с меняющимися ситуационными условиями, а также корректировать ее, в случае необходимости;
- *умение выражать основные речевые функции*, такие как подтверждение, возражение, сомнение, одобрение, обещание, согласие, просьба и т.д.;
- *умение говорить самостоятельно*, суть которого заключается в выборе соответствующей стратегии и тактики общения, построении программы высказывания, способности выражать свои мысли без участия каких-либо речевых или зрительных опор и т.п.;
- *умение высказываться экспромтно*, что предполагает наличие способности высказываться без предварительной подготовки;
- *умение высказываться с учетом существующих норм речевого этикета*;
- *умение общаться в различных организационных формах общения*, таких как ролевая игра, интервью, дискуссия и т.д.

Таким образом, речевое поведение будущего учителя представляет собой сложную творческую деятельность, в основе которой лежит ряд интегрированных умений. Организация продуктивного речевого поведения предполагает, прежде всего, наличие умения учитывать ситуационный контекст. При этом речевая ситуация является важным средством формирования речевых умений. Кроме того, способность построить продуктивное речевое взаимодействие предполагает также использование правильной речевой стратегии и тактики общения, особенности которых определяются сформировавшимся в данном социуме риторическим идеалом.

§ 6. ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИКО-РИТОРИЧЕСКОГО ИДЕАЛА

Итак, рассмотрев особенности понятия «речевое поведение», мы пришли к заключению, что правильно организованное речевое взаимодействие преподавателя и учащихся способствует эффективному усвоению учебного материала. Для достижения подобного эффекта у будущих преподавателей иностранных языков следует сформировать ряд соответствующих умений, характеризующихся действенностью, эффективностью и влиятельностью, являющихся, по мнению Е.Н. Зарецкой, Е.В. Ключева, Ю.В. Рождественского, Г.М. Сагач, и др., основными риторическими понятиями. Определим суть вышеназванных понятий. Так, эффективной считается такая речь, благодаря которой адресанту удастся добиться поставленной цели. Эффективность речи порождает ее влиятельность. Влиятельным называют такого оратора, речь которого склоняет аудиторию к его точке зрения. Согласно исследованиям, проводимым в области речевого поведения, одной из важнейших характеристик эффективного общения является возникновение положительных эмоциональных переживаний, таких как чувство умиротворения, радости (Д. Гамперц, Р.Лакофф, М. Савиль-Труак, Д. Таннен, и др.). Речевое общение следует считать эффективным, при условии возникновения у его участников чувства гармонии, которое возникает, благодаря единству коммуникативной стратегии и тактики. Считаем целесообразным отметить, что категория гармонии является центральным звеном риторического идеала еще со времен античности. Рассмотрим суть понятия «риторический идеал» и его значимость для формирования иноязычной коммуникативной культуры.

С позиций педагогической риторики будем рассматривать коммуникативную культуру с точки зрения ее соответствия так называемому риторическому идеалу или речевому образцу, модели речевого поведения, который сформировался в данном социуме. Считается, что впервые

понятие «риторический идеал», под которым понимался образец прекрасной речи, было введено Платоном в его диалогах. Современная педагогическая риторика рассматривает данное понятие как «исторически сложившуюся иерархически организованную систему наиболее общих требований к речевому произведению и речевому поведению..., отражающих парадигму категорий общеэстетических и этических, характерную для той культуры, в которой данный риторический идеал сформировался и функционирует» [146: 11]. В классической риторике сформировались два типа риторического идеала, оказавших существенное влияние на становление и развитие отечественной и западноевропейской науке о красноречии. Рассмотрим основные характеристики данных разновидностей и определим значимость каждого из них для построения эффективной модели речевого поведения будущих учителей иностранного языка.

Первый риторический идеал получил название софистического, поскольку его основные требования, которыми считаются формальная убедительность речи, ее чрезмерная помпезность, восходят к риторике софистов. Следует отметить, что, благодаря деятельности софистов, в античной Греции возникает культ слова, а также впервые осознается его роль именно как средства формирования человеческой личности. Так, Горгий, которого называют одним из наиболее выдающихся ораторов античного периода, утверждал: «Слово есть великий властелин, который, ... совершает чудеснейшие дела. ... Сила убеждения, которая присуща слову, и душу формирует, как хочет.... То же самое значение имеет сила слова в отношении к настроению души, какое сила лекарства относительно природы тел.... Из речей одни печалят, другие радуют, третьи устрашают, четвертые обозляют, некоторые же отравляют и околдовывают душу, склоняя ее к чему-нибудь дурному» [208: 220]. Суть учения софистов заключалась в отрицании самой возможности объективного познания окружающей действительности, а также существования каких-либо объективных

критериев постижения истины. Суждение об истинности того или иного предмета или явления является субъективным, поэтому истинным считалось утверждение, которое выглядело более убедительным. Исходя из этого, главное внимание софисты уделяли духовной сфере отдельной личности. Свою главную задачу софисты видели в том, чтобы обучить человека искусству убеждения, которое заключалось в умении делать свою мысль более сильной или слабой. Предполагается, что софисты первыми осознали всю значимость слова, речевого воздействия на процесс воспитания человека, формирования умственных и душевных качеств. Таким образом, софисты не только создали первую теорию оказания речевого воздействия, но и воплотили ее в своей педагогико-риторической деятельности. Именно поэтому они считаются не только первыми учителями риторики, но и основателями педагогической риторики. В связи с тем, что, как уже говорилось выше, внимание софистов было сконцентрировано на субъективных переживаниях личности, главная цель их риторики, которую также называют риторикой убеждения или агональной риторикой, заключалась в развитии умения убедить слушателя в чем угодно, иногда доходящим до манипулирования аудиторией. На основе этого, период деятельности софистов считают образцом культуры монологического типа. Основные черты агональной риторики, с точки зрения Е.В. Клюева, Л.И. Мацько, А.К. Михальской и др., можно увидеть в современном западноевропейском и американском риторическом идеале. В рамках данного идеала риторика рассматривается как наука, способствующая достижению речевого успеха, без которого невозможен рост и продвижение в других сферах деятельности человека. Таким образом, эффективность речевого поведения обусловлена степенью владения говорящим средствами речевого воздействия. Основное внимание при этом уделяется внешнему оформлению речи, ее структурному совершенству.

Следующий риторический идеал получил название «сократовского», поскольку в нем отражены основные принципы педагогического диалога Сократа. К таким принципам относятся, прежде всего, принцип симметрии и гармонии; принцип уместности и целесообразности речи, а также принцип истинности. Прежде всего, следует отметить, что категория гармонии, объединяющей в себе понятия ритма и симметрии, является одним из центральных понятий античного речевого идеала. Данные понятия считаются актуальными и для современной риторики, включая и педагогическую. Так, *симметрия* с точки зрения организации речевого взаимодействия рассматривалась как равновесие позиций говорящего и слушателя, равнозначность их коммуникативных статусов. При этом именно слушатель, как отмечает Аристотель, должен быть главной целью речевой коммуникации. Аналогичное содержание вкладывается и в понятие *ритма*, суть которого заключалась в синхронизированности действий и речевых поступков коммуникантов. Таким образом, выстраивается гармоничная модель речевого общения, результатом которой является возникновение у партнеров по общению положительных эмоциональных переживаний. Рассмотрим преломление данных принципов в риторике Сократа и определим их взаимосвязь с современными требованиями к построению педагогического взаимодействия. Подробная характеристика вышеназванных принципов содержится в диалоге «Федр».

Так, принцип истинности рассматривается Сократом как один из основополагающих: «Чтобы речь вышла хорошей и прекрасной, разве оратор не должен постичь мыслью истину о том предмете, о котором он собирается говорить?» [167: 279]. Данный принцип у Сократа лежит в основе этики красноречия, поскольку суть последнего заключается не просто в убеждении собеседника, но, прежде всего в воспитании, формировании его моральных качеств. Согласно утверждению Сократа и Платона, «кто не

знает истины, а только гоняется за мнимыми представлениями о ней, у того и само искусство красноречия будет, естественно, нелепым и грубым» [167: 283]. Что касается принципа симметрии, то он предполагает упорядоченность составляющих частей речи: «всякая речь должна быть составлена словно живое существо: у ней должно быть тело с головой и ногами, а туловище и конечности должны подходить друг к другу и соответствовать целому» [там же]. Вышеназванный принцип восходит к риторике софистов, которые также уделяли внимание структурной, логической завершенности речевого высказывания. Однако у Сократа симметричность речи, т.е. правильное, логичное расположение ее частей способствует созданию гармоничного единства. Гармония в искусстве красноречия, согласно утверждению Сократа, предполагает благотворное воздействие на слушателя, развитие и воспитание в нем соответствующих душевных качеств.

Принцип уместности и целесообразности речи также стал одним из основных требований к речи в классической риторике и получил свое дальнейшее развитие у Аристотеля. Как утверждает Сократ, уместность речи заключается, прежде всего, в умении оратора соотнести тему своего высказывания с особенностями своих слушателей. Такой оратор «прежде всего со всей тщательностью будет писать о душе и наглядно представит ее, едина ли она и всегда себе подобна по своим природным свойствам, или же у нее много видов, в зависимости от того, в каком она теле. Во-вторых, он укажет, на что и чем она по своей природе может действовать и что действует на нее. В-третьих, стройно расположив виды речей, а также и виды состояний души, он разберет все причины, установит соответствия одного с другим и научит, какую душу какими речами и по какой причине непременно удастся убедить, а какую - нет... Когда же он будет способен определить, какими речами какого человека можно убедить, тогда при встрече с таким человеком он сразу сможет распознать его и дать

себе отчет, что как раз тот человек и та натура, о которой прежде шла речь, теперь на самом деле предстала перед ним и, чтобы убедить ее в том-то, к ней надо таким-то образом обратиться с такими-то речами» [167: 298-299].

Таким образом, диалоги Сократа считаются глубоко педагогичными по своей сути, поскольку представляют собой не что иное, как метод познания и воспитания, совместного поиска истины учителем и учеником. С позиций данного речевого идеала человека можно считать полностью овладевшим искусством красноречия, только в случае если «встретив подходящую душу, такой человек со знанием дела насаждает и сеет в ней речи, полезные и самому сеятелю, ибо они не бесплодны, в них есть семя, которое родит новые речи в душах других людей, способные сделать это семя навеки бессмертным, а сеятеля - счастливым настолько, насколько может быть счастлив человек» [167: 307].

Риторический идеал Сократа и Платона лег в основу идеала гуманистической риторики, суть которой заключается в достижении гармонии взаимоотношений с помощью речевого общения [141: 187]. Следует отметить, что принципы гуманистической риторики нашли свое отражение в педагогической, научной и культурной деятельности многих выдающихся отечественных педагогов, риторов, проповедников Киевской коллегии, а также Киево-Могилянской академии (Ф. Кокуйлович, П. Могила, Ф. Прокопович, Г. Сковорода, С. Яворский и др.). В основу украинской школы риторики легли лучшие традиции риторических школ Древней Греции, древнего Рима, а также традиции школ Киевской Руси, яркими представителями которой являются Илларион, Владимир Мономах, К. Туровский и др. Обучению искусству красноречия придавалось огромное значение. Так, Феофан Прокопович отмечал, что сила слова практически безгранична, т.к. «она легко проникает в душу, ... захватывает и гонит ее, куда захочет, делает, какой захочет, ... укрепляет, ... волнует, ... трогает любовью, побуждает к слезам, веселит, наполняет восторгом или

страхом. ... игрок не в таком совершенстве владеет мячом, как оратор душой человека. ... И даже ... цари становятся рабами оратора, в душе идут за его речью и позволяют вести себя, а бы ему не захотелось» [: 417-418].

Главной задачей риторики того времени было формирование у человека умения самостоятельно мыслить, правильно оформлять композицию речи и украшать свое высказывание. Кроме того, большое значение имела личность самого оратора. Аналогичные задачи ставила перед собой и античная риторика. Киево-Могилянская академия по праву считалась главным центром науки и просвещения в Украине. Ее выпускники играли значительную роль в развитии культуры, просвещения.

Кроме того, под влиянием данного риторического идеала сформировались основополагающие принципы современного риторико-педагогического идеала. К таким принципам, согласно исследованиям А.К. Михальской, следует отнести: 1) принцип сотрудничества; 2) принцип использования субъект-субъектной модели педагогического общения; 3) принцип эвристического педагогического диалога. Рассмотрим суть вышеназванных положений

Принцип сотрудничества или кооперации предполагает бесконфликтное педагогическое взаимодействие. Данный принцип можно соотнести с принципом симметрии и гармонии у Сократа. Реализация вышеназванного принципа непосредственно в процессе обучения возможна за счет использования педагогом соответствующих речевых стратегий и коммуникативно-речевых приемов или тактик, направленных на создание гармоничных отношений между педагогом и учениками.

Принцип использования субъект-субъектной модели речевого общения предполагает равноправное участие коммуникантом в процессе построения речевого взаимодействия, независимо от выполняемой ими роли. Одним из условий реализации данного принципа в педагогической риторике считается

использование педагогом приемов *активного* слушания, суть которого рассматривалась ранее.

Принцип эвристического гармонизирующего диалога предполагает активность его участников в процессе совместного поиска истины. Реализация данного принципа, как утверждает А.К. Михальская, возможна на основе риторических законов, которые способствуют активизации аудитории слушателей. К таким риторическим законам относят, во-первых, закон эмоциональности речи и, во-вторых, закон хронопической ориентации адресата. Проанализируем суть данных законов.

Закон хронопической ориентации адресата восходит к требованиям античного риторического идеала, предполагающему такую организацию речи, которая позволила бы слушателю осознать ее конечный результат. От того, насколько четко слушатель осознает суть речевого высказывания собеседника, зависит легкость ее понимания и запоминания. К основным средствам реализации данного риторического закона относится, прежде всего, четкая структура речевого высказывания, которая учитывала бы ожидания адресата. Это означает, что речь должна содержать в себе три основных этапа, а именно: вступление, развитие темы, заключение, каждый из которых подчинен общей задаче высказывания. Так, например, введение, независимо от того является ли оно введением к теме данного занятия или введением к предмету как таковому, должно выполнять задачу вовлечения слушателя в познавательную деятельность, стимулировать его интерес, способствовать установлению контакта между коммуникантами.

Для педагогической риторики категория радости как результат речевого взаимодействия преподавателя и учащегося имеет определяющее значение. Так, в школе В. А. Сухомлинского, радость от общения рассматривается как главный признак коммуникативного идеала. Большое внимание развитию педагогического общения, в частности, культуре речи учителя, уделял

К.Д, Ушинский. В своих работах он дает краткие рекомендации, которые направлены на формирование и поддержание диалога в процессе обучения.

Таким образом, к общим принципам педагогической риторики следует отнести «гармонизирующий характер общения преподавателя и воспитанников, субъект-субъектную ... диалогическую модель общения и познания, ... эвристический смысловой педагогический диалог как педагогико-риторический образец организации взаимодействия учителя и учеников при изучении учебного предмета» [146: 231]. Данные принципы отражают основные черты классического античного и национального культурного речевого идеала. Следовательно, эффективность с позиций педагогической риторики следует рассматривать как меру гармонизирующего взаимодействия между адресантом и его аудиторией. Участники речевого взаимодействия при этом являются его полноправными активными участниками, независимо от их роли и статуса в данном взаимодействии. В значительной степени организации такого гармоничного речевого взаимодействия способствует, как уже отмечалось выше, единство риторической стратегии и тактики коммуникантов. Рассмотрим суть вышеназванных понятий и их роль в процессе организации педагогического диалога.

§7 РИТОРИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ И КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВАЯ ТАКТИКА РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Прежде всего, необходимо определить понятие «риторическая стратегия». В данном исследовании будем придерживаться определения Е.В. Клюева. Согласно утверждению автора, коммуникативная стратегия представляет собой «совокупность запланированных говорящим заранее и реализуемых в ходе коммуникативного акта теоретических ходов, направленных на достижение коммуникативной цели» [94: 18]. Движущей силой стратегии общения, как утверждает Е.В. Клюев, следует считать

коммуникативную интенцию, которую можно определить как представление о том, как объединить эти теоретические ходы в единое целое для достижения намеченной цели. Коммуникативная цель представляет собой «стратегический результат, на который направлен коммуникативный акт» (там же). Совокупность присущих индивиду коммуникативных стратегий образует его коммуникативную компетентность.

Таким образом, коммуникативная компетентность, формирование которой является главной практической задачей обучения иностранному языку, предполагает не только изучение языковой системы, но и овладение нормами речевого поведения. Последнее во многом зависит от умения говорящего выстраивать соответствующую ситуационному контексту риторическую стратегию. Прежде чем перейти к анализу структурных компонентов риторической стратегии считаем целесообразным рассмотреть основные принципы ее организации.

Для того чтобы упростить построение необходимой коммуникативной стратегии были описаны конкретные законы или принципы, совокупность которых призвана обеспечить успешность речевой коммуникации. Впервые данные принципы, способствующие организации такой эффективной речи были сформулированы еще в классической риторике Аристотелем и включали в себя: 1) требование правдивости речи; 2) требование ее уместности и целесообразности; 3) требование ясности и краткости речевого высказывания.

В прошлом веке на основе данных принципов П. Грайс сформулировал так называемый принцип кооперативного сотрудничества, который реализуется в ряде частных требований – максимах, определяющих вклад участников речевого взаимодействия в объединяющую их речевую ситуацию. Поскольку в максимах П. Грайса отражена сущность классического риторического идеала, считаем целесообразным охарактеризовать их особенности, а также их влияние на построение правильной риторической стратегии речевого поведения.

Всего существует четыре максимы, каждая из которых включает в себя несколько постулатов:

- максима полноты информации;
- максима качества информации;
- максима релевантности;
- максима манеры;

Детализируем суть каждой из вышеназванных максим:

Максима полноты информации связана с дозировкой информации, требуемой для конкретного коммуникативного акта. Данную максиму можно соотнести с требованием уместности и целесообразности речи у Аристотеля. В числе постулатов данной максимы содержится требование о том, что высказывание должно содержать не меньше, но и не больше информации, чем этого требуют условия общения.

Как показывают исследования в области лингвистической прагматики (Дж. Ф. Аллен, Р. Перро, Д. Франк и др.), данные требования, несмотря на внешнюю простоту, довольно трудно выполнимы в условиях реальной коммуникации. Это происходит в силу того, что в процессе общения практически всегда предлагается чуть больше или чуть меньше информации, чем следует. Тем не менее, очевидно, что в результате чрезмерного обилия информации слушатель может потерять нить рассуждений адресанта и, как следствие, упустить суть высказывания. Иными словами коммуникативная стратегия говорящего может быть нарушена.

Максима качества информации связана с истинностью продуцируемых высказываний и может быть сопоставлена с принципом правдивости речи, сформулированного Аристотелем. Данная максима включает в себя следующие постулаты:

- не говори того, что считаешь ложным;
- не говори того, для чего у тебя нет достаточных оснований;

Очевидно, что данная максима имеет первостепенное значение, поскольку сообщение ложной информации может оказать разрушительное

действие на результаты коммуникативного акта. При этом с точки зрения формальной логики истинность высказывания является относительным понятием, поскольку «образ внешнего мира, проецируясь на сознание человека через анализаторы и аналитическую деятельность мозга, значительно искажается, и поэтому сознание фиксирует только условный, очень неточный образ мира» [80: 114]. В результате истинность высказывания, с позиций риторической науки, основывается на вере говорящего.

Максима релевантности содержит в себе только один постулат, который представляет собой требование придерживаться выбранной темы. Следует отметить, что данное требование находится в соответствии с таким законом формальной логики, как закон тождества. Суть его заключается в том, что «каждая мысль, которая приводится в речи, при повторении должна иметь одно и то же определенное, устойчивое содержание» [80: 121]. Нарушение данного закона, как правило, приводит к тому, что говорящий разрушает собственные выводы и, соответственно, свою речевую стратегию. Из закона тождества вытекает требование установления конкретного содержания обсуждаемого вопроса, и следование ему в ходе общения.

Такая стратегическая задача, безусловно, имеет немаловажное значение для сохранения контакта, поскольку, согласно исследованиям психологов (А.А. Леонтьев и др.), аудитории достаточно трудно удержать свое внимание на высказываниях преподавателя, если они не имеют никакого отношения к теме занятия. Однако нельзя не отметить, что в условиях живого повседневного общения возможны частые переходы от одной темы к другой, в зависимости от ситуативных условий. Трудность следования данному принципу заключается в том, что представления о релевантности у коммуникантов могут иметь существенные расхождения. В результате этого слушатель может не до конца осознать суть коммуникативной стратегии говорящего и, соответственно, может недооценить уровень релевантности предъявляемой информации.

Максима манеры «связана не с тем, что говорится, а ... с тем, как говорится» [94: 142] и соответствует требованию ясности и прозрачности речи, сформулированного Аристотелем. Предъявляемое к ней требование звучит так: «выражайся ясно». Последнее предполагает отсутствие двусмысленных выражений и чрезмерного многословия.

Как и в других случаях, точное следование данной максиме усложняется тем, что у коммуникантов имеются различные представления о моделях речевого поведения в той или иной ситуации. Придерживаться максимальной ясности гораздо проще, если у участников общения имеются более или менее сходные знания о предмете общения.

Прежде всего, важна четкость позиции говорящего, который сам должен хорошо ориентироваться в теме своего высказывания и быть убежденным в их искренности. Четкость высказывания, согласно утверждению Е.Н. Зарецкой, связана с точным подбором слов и их расположением в тексте. В связи с этим нельзя не упомянуть о теории актуального членения предложения, предложенную А.Вейлем и В. Матезиусом. Согласно данной концепции, тема «выражает то, что является в данной ситуации известным или ... может быть легко понято и из чего исходит говорящий», а рема, соответственно, представляет собой то, «что говорящий сообщает об основе высказывания» [80: 116]. Безусловно, правильная организация речевых единиц в высказывании является необходимым условием эффективной коммуникации. Это особенно актуально для английского языка, где, как известно, порядок слов фиксирован и определяет смысл высказывания. Изменение порядка слов приводит к формулированию другой мысли. Например, если мы поменяем местами подлежащее и дополнение в предложении “Cats catch mice” (Кошки ловят мышей), мы получим высказывание с прямо противоположным смыслом – “Mice catch cats” (Мыши ловят кошек).

Для того чтобы обеспечить ясность своего высказывания необходимо добиться адекватного его понимания слушателем. Это предполагает, в

первую очередь, точность используемых формулировок. Согласно результатам исследований Е.Н. Зарецкой, в процессе общения каждый из коммуникантов связывает с используемыми лексическими единицами собственные ассоциации, поскольку, как уже говорилось ранее, каждый из них обладает различным опытом. В результате процесс взаимопонимания составляет приблизительно 85%. Для обеспечения максимально полного взаимопонимания, что особенно важно для процесса обучения, рекомендуется пояснять, что именно подразумевает говорящий, используя в процессе коммуникации тот или иной термин. По отношению к педагогическому процессу это означает, что преподавателю необходимо подбирать материал таким образом, чтобы его уровень сложности находился в соответствии с психофизиологическими и умственными возможностями обучаемых. Это подтверждается данными психологических исследований о том, что чрезмерно сложная информация приводит к потере интереса к ней даже для заинтересованных в ней студентов (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя). При построении коммуникативной стратегии следует, таким образом, учитывать степень подготовленности слушателей.

Из всего вышесказанного можем заключить, что при построении эффективной стратегии речевого поведения говорящему необходимо соблюдать ряд требований, которые препятствуют разрушению стратегии. Перейдем к рассмотрению структурных компонентов стратегии речевого поведения.

Особенности организации речевой стратегии отражены в *стратегическом законе* риторики, который, согласно определению Г.М. Сагач, представляет собой построение программы воздействия на слушателя.

Стратегия общения или программа действий характеризуется наличием таких признаков, как динамичность, гибкость и вариативность. Отсюда следует, что какое-либо речевое намерение может быть реализовано с

помощью нескольких стратегий. Выбор последней определяется этапом реализации концепции и типом аудитории.

Стратегический закон риторики основывается на *концептуальном законе* и *законе моделирования аудитории*. Рассмотрим содержательный аспект каждого из вышеназванных законов и их значение при выборе соответствующей стратегии речевого поведения.

Концептуальный закон риторики предполагает наличие у говорящего умения анализировать и систематизировать знания о предмете общения, т.е. строить замысел и концепцию. С его помощью человек учится предвидеть последствия своих действий, определять цель своей деятельности, выделять в ней главное и второстепенное.

В первую очередь следует отметить, что формирование замысла-концепции является достаточно сложным видом интеллектуальной деятельности, благодаря которой происходит накопление необходимой суммы знаний, обеспечивающих должный уровень компетентности и профессионализма коммуникантов. Однако в риторике важным является не только наличие соответствующих знаний, но и способ их донесения до аудитории, способ ее убеждения в истинности данных знаний. Поэтому построение риторической концепции предполагает учет, как системы знаний, так и системы действий по порождению текста высказывания, его реализации и понимания. Согласно проведенным исследованиям мы пришли к заключению, что формирование замысла высказывания преподавателем иностранных языков предполагает наличие ряда компонентов, а именно:

- выбор темы речевого взаимодействия и определение собственного отношения к нему;
- детализация предлагаемой информации, т.е. более или менее подробное изложение темы;
- объем изложения, т.е. количество предлагаемой говорящим информации по данному вопросу;

- стиль изложения или выбор говорящим таких языковых средств, которые находятся в соответствии с целями и ситуацией речевого общения, способствуя тем самым наиболее полному раскрытию темы;
- форма изложения, т.е. устное или письменное раскрытие темы;
- степень убедительности говорящего, т.е. его способность склонить аудиторию слушателей к своей точке зрения.

После образования замысла начинается осуществление следующего этапа – этапа реализации данного замысла, на котором особое значение приобретает *закон моделирования аудитории*, который предполагает изучение тех, на кого направлено осуществление замысла. Роль слушателя очень велика при формировании соответствующей стратегии, что отмечали еще древние риторы. Так, Платон считал, что характер слушателя непосредственно определяет выбор вида речи: «Поскольку сила речи заключается в воздействии на душу, тому, кто собирается стать оратором, необходимо знать, сколько видов имеет душа.... Когда это должным образом разобрано, тогда устанавливается, что есть столько-то и столько-то видов речей и каждый из них такой-то» [167: 289-299].

Изучение особенностей аудитории предполагает изучение ее социальных, психологических и индивидуальных характеристик. Следует отметить, что изучить все требуемые характеристики слушателей, в частности, таких как характер, особенности мышления, темперамент, можно только в результате длительного общения с ними. Очевидно, что у говорящего не всегда есть возможность такого детального изучения своей аудитории, которое позволило бы ему планировать свое выступление с учетом всех ее возможных реакций. Исходя из этого, остановимся на анализе таких признаков, которые являются актуальными во всех видах речевого взаимодействия, независимо от длительности контакта говорящего со слушателями. На основе данных особенностей говорящий может определить степень подготовленности слушателей к восприятию той или иной информации, которая, с одной стороны, должна быть доступна для

восприятия и понимания, а, с другой стороны, стимулировать их интерес. К таким характерным признакам слушателей, которые существенно влияют на формирование и реализацию замысла, а, следовательно, и на реализацию стратегии общения, относят:

- возраст реципиентов высказывания;
- заинтересованность слушателей в теме высказывания;
- степень их информированности по данной проблеме;
- значимость предлагаемой информации;
- возможность ее дальнейшего использования полученной информации в других видах деятельности;
- взаимосвязь новой информации с уже имеющимися знаниями, поскольку, как известно, любая информация запоминается лучше, если у слушателя есть возможность сопоставить ее с имеющимся у него опытом.

Таким образом, реализация стратегии речевого поведения представляет собой деятельность говорящего по формированию и донесения до аудитории слушателей замысла речевого сообщения. При этом успешное достижение поставленной задачи возможно при условии учета говорящим характерных признаков своих слушателей.

Помимо вышеназванных компонентов, реализация риторической стратегии предполагает также использование таких речевых приемов, которые наилучшим образом будут способствовать раскрытию замысла высказывания и достижению коммуникативной цели. Понятие «речевой прием» тесно связано с таким риторическим понятием, как «коммуникативно-речевая тактика». Последнюю можно определить как совокупность речевых приемов, которые позволяют достичь запланированных целей в условиях конкретной ситуации общения. Особенности построения той или иной речевой тактики рассматривается в работах таких исследователей, как В.И. Андреев, О.Я. Гойхман, Е.Н. Зарецкая, Е.В. Ключев, А.К. Михальская, Г.М. Сагач, О.И. Тарасова и др.

Принципы построения коммуникативно-речевой тактики нашли свое отражение в так называемом тактическом законе риторики, целью которого является формирование у человека «умения работать с фактами и аргументами», а также активизация мыслительной деятельности собеседника [192: 46].

Согласно определению Л.И. Мацько, суть тактического закона заключается в конкретизации речевых действий собеседников по дальнейшей реализации стратегии.

Таким образом, в основе выбора эффективной тактики речевого поведения лежит умение аргументированного изложения своих мыслей. Рассмотрим основные принципы построения аргументации.

Согласно определению Г.М. Сагач, аргументация представляет собой нежесткий способ воздействия на собеседника. Л.И. Мацько отмечает, что аргументация представляет собой обоснование какого-либо положения или суждения. Она также является способом активизации мышления и эмоционально-волевой деятельности коммуникантов. В классической риторике аргументация является частью раздела диспозиции (от лат. *Dispositio* – расположение), которая рассматривает основные вопросы, касающиеся структуры, композиции текста высказывания. На данном этапе говорящий должен выбрать главное и расположить его так, чтобы достичь поставленной коммуникативной цели. Для этого необходимо обеспечить внутреннюю взаимосвязь между составляющими высказываниями, чтобы способствовать сохранению целостности речевого произведения. Этому во многом способствует правильный выбор способа аргументации, который осуществляется согласно ряду требований.

Первым требованием является требование истинности аргумента, критерием которой является вера в него говорящего. Однако, в отличие от тезиса, веру в истинность аргумента должен разделять и собеседник. В противном случае аргумент не может быть использован для доказательства

тезиса, поскольку сам превращается в тезис. В этом случае речевое поведение говорящего определяется условиями коммуникативной ситуации.

Следующим требованием является «требование достаточности для доказательства тезиса» [80: 157]. Это означает, что аргументация «должна быть достаточной для людей, на которых она направлена» (там же). Как известно, каждый собеседник по-разному воспринимает получаемую информацию, поэтому уровень достаточности индивидуален и зависит от различных факторов, имеющих отношение к конкретному слушателю. Достаточность аргумента – это индивидуальная черта, обусловленная ментальностью слушателя.

С вышеназванными требованиями истинности и достаточности связан такой закон формальной логики, как закон достаточного основания, согласно которому «всякая правильная мысль должна быть обоснована другими мыслями ..., истинность которых проверена практикой» [7: 71]. Из данного закона вытекает требование внутренней взаимосвязи, последовательности мыслей, что должно проявляться в связности и логичности продуцируемого высказывания.

Третье требование, предъявляемое к аргументации, состоит в том, что в качестве таковой должны использоваться такие положения, истинность которых доказана независимо от доказываемого тезиса. Это означает, что аргумент не должен выводиться из тезиса, истинность которого доказывается.

Четвертое важное требование к аргументации заключается в необходимости индивидуального подхода к ее выбору. Прежде чем переходить к доказательству, необходимо изучить ментальность и особенности поведения своих слушателей и лишь после этого, основываясь на собственных наблюдениях выбрать такие аргументы, которые являются приоритетными для сознания данной аудитории. Этот прием носит название психологического переноса аргументации и позволяет значительно повысить действенность речи. Как уже говорилось выше, реакция каждого слушателя на предъявляемую аргументацию индивидуальна. Как правило, пытаюсь

обосновать свою точку зрения, человек выбирает те аргументы, которые являются убедительными для него самого, что во многих случаях приводит к коммуникативному провалу. Исходя из этого, аргументацию целесообразно подбирать таким образом, чтобы используемые доводы были понятны аудитории. Понятность доводов делает их убедительными.

Из всего вышесказанного следует, что эффективность аргументации зависит от ряда условий, а именно:

- компетентности говорящего и его теоретической подготовки;
- сформированности у него правильного логического мышления;
- учета особенностей аудитории;

Последнее условие означает, что для достижения эффективного результата, аудитория должна принять выводы говорящего как свои собственные. Достижение подобного результата зависит от того, насколько говорящему удалось активизировать эмоционально-волевую и познавательно-мыслительную деятельность своих слушателей. Активизация слушателей способствует росту их заинтересованности в предмете речи, а также осознанному восприятию предлагаемой информации. Различают логические и психологические способы активизации. К первым относят спиральный, ступенчатый, пунктирный, контрастный, ассоциативный способы раскрытия темы [141: 100]. Рассмотрим каждый из вышеназванных способов.

Спиральный способ заключается в многократном повторении мысли с постепенным усложнением ее информативности. Данный способ изложения информации широко распространен в педагогическом процессе и, в частности, используется в процессе обучения иностранным языкам на основе системно-коммуникативного метода. Так, например, при усвоении новой языковой единицы от учащихся требуется, во-первых, научиться распознавать данную единицу в изолированном виде, во-вторых, научиться использовать ее во взаимосвязи с ранее изученными структурами и, в-третьих, использовать ее в собственной предречевой и речевой практике.

Данный подход способствует многократному повторению изучаемой лексико-грамматической единицы в постепенно усложняющихся условиях.

Ступенчатый способ представляет собой постепенное усложнение изложения мысли, от простого к сложному, от конкретного к абстрактному и т.п. Данный подход к изложению учебного материала также характерен для процесса обучения иностранным языкам, поскольку отвечает такому дидактическому принципу обучения, как принцип постепенного нарастания трудностей. Так, например, изучение фонетического материала предполагает вначале усвоение таких звуков изучаемого языка, у которых есть аналогичные соответствия в родном языке учащихся. В английском языке к таким звукам относят ряд согласных звуков и кратких гласных звуков. Затем учащиеся переходят к усвоению таких звуков, у которых аналогия в родном языке учащихся наблюдается в меньшей степени. В английском языке это, как правило, долгие гласные звуки. И лишь после этого учащиеся изучают звуки, у которых нет аналогии в родном языке. Примером таких звуков могут служить межзубные согласные в английском языке.

Очевидно, что первый и второй способы изложения информации способствуют постепенному расширению знаний обучаемых об окружающей действительности и, в частности, об особенностях изучаемой языковой системы. Именно поэтому они широко используются для неподготовленной аудитории или на начальных этапах обучения.

Пунктирный способ изложения материала является гораздо более сложным и предполагает сформированность у слушателей таких сложных видов интеллектуальных умений, как способность проводить анализ и синтез получаемой информации. Из этого следует, что такой способ преподнесения информации следует считать приемлемым для более подготовленной, например, студенческой, аудитории. Именно такой способ представления материала является одним из преобладающих на лекционных занятиях.

Контрастный способ раскрытия темы означает, что ее раскрытие происходит «на контрастном фоне, путем сравнения и сопоставления

различных точек зрения и мыслей об одном и том же предмете речи» [141: 101]. Очевидно, что данный способ наиболее приемлем для научной аудитории.

Ассоциативный способ изложения опирается на систему представлений и образов, сложившихся у данной аудитории. Опора на ассоциативные связи является одним из объектов исследования современной психологической науки. Согласно психологическим исследованиям воспроизведение или восприятие какой-либо информации зачастую осуществляется не изолированно, а на основе связей, с какими-либо другими представлениями, где существенную роль играют именно ассоциативные связи. Согласно исследованиям С.Л. Рубинштейна, данные связи «создаются в силу пространственной или временной смежности» [187: 264]. Как утверждает автор, ассоциативные связи «имеют место во всех видах процессов воспроизведения» [там же, 265]. Так, если человек получил «в пространственной или временной смежности ряд впечатлений А – В – С и т.д., то новое появление в ... опыте А вызовет представление В – С в силу тех ассоциаций, которые создались между ними и А» [там же]. Таким образом, ассоциативный способ изложения материала следует считать одним из наиболее действенных в процессе обучения.

Помимо вышеперечисленных способов изложения учебной информации, существует предложенное Е.В. Клюевым деление речевых тактик. Все их многообразие автор предлагает разделить на прямые и косвенные тактики речевого общения. Охарактеризуем каждый из вышеназванных видов речевых тактик.

Прямая или открытая тактика предполагает непосредственное сообщение слушателю того, что имеет в виду говорящий. Одним из достоинств открытой речевой тактики, согласно утверждению Е.В. Клюева, является демонстрация говорящим своей искренности. Еще одной характерной чертой прямой тактики воздействия является тот факт, что их использование предполагает «вертикальную», т.е. иерархически

структурированную модель общения. Последняя характеризуется тем, что в этом случае одному из собеседников принадлежит доминирующая роль, в то время как слушатель является пассивным получателем информации или объектом речевого воздействия. Однако, очевидно, что существуют ситуации, когда открытая демонстрация речевого намерения может разрушить взаимодействие. Это можно отнести к так называемым этикетным или конвенциональным ситуациям, в которых более предпочтительными следует считать так называемые косвенные речевые тактики. Для того чтобы лучше представить различие между прямой и косвенной тактикой речевого поведения, проанализируем следующую ситуацию. Предположим, что группа людей находится в комнате, где открыты все окна, в результате чего в помещении возник сквозняк. Если кто-то хочет закрыть окно, он может либо прямо попросить хозяина квартиры: “Can you close the window, please?” («Не могли бы вы закрыть окно?»), либо закрыть окно самостоятельно, ничего при этом не говоря. В обоих случаях мы наблюдаем непосредственную демонстрацию своего речевого намерения. Возможен и третий вариант: гость, ни кому прямо не обращаясь, может спросить: “Does anybody feel cold here?” («Не холодно ли кому-нибудь?»). В этом случае адресант не высказывает прямо свою мысль. Вместо этого он выражает лишь намек, который адресат должен правильно расшифровать, используя фоновые знания, касающиеся правил поведения в подобных ситуациях.

Отсюда следует, что *косвенная речевая тактика*, предоставляет слушателю свободу в процессе интерпретации смысла сообщения. Косвенная тактика лежит в основе так называемой «горизонтальной», диалогичной модели общения, которая предполагает равенство собеседников. При этом слушателю предоставляется возможность активно участвовать в построении речевой коммуникации.

Безусловно, как прямая, так и косвенная тактики речевого поведения имеют как свои достоинства, так и недостатки, поэтому при выборе какой-либо и лежащей в ее основе аргументации, необходимо учесть все

особенности речевой ситуации и собеседников, и в соответствии с этим строить свое речевое поведение. Таким образом, главным условием выбора той или иной речевой тактики является ее уместность.

Умение выбрать соответствующую тактику для достижения необходимой стратегической цели, а также умение распознавать тактику собеседника позволяет построить по-настоящему убедительную речь и свидетельствует об общей культуре коммуникантов.

Таким образом, риторическая стратегия и коммуникативно-речевая тактика представляют собой неотъемлемые компоненты продуктивного речевого поведения педагога. Их эффективное использование основывается на способности говорящего построить теоретический план высказывания, который отвечает его коммуникативным целям и намерениям, а также реализовать этот план с помощью соответствующих речевых средств. При этом необходимо учитывать нормы речевого этикета, суть которых будет рассмотрена далее.

§ 8. РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

Как уже отмечалось ранее, продуктивность речевого поведения обусловлена не только правильностью выбора соответствующей стратегии и тактики общения, но и умением собеседников устанавливать и поддерживать контакт во время речевого взаимодействия. Степень сформированности данного вида умений, в свою очередь, складывается из соответствующих знаний коммуникантов о нормах поведения, существующих в данном обществе, т.е. знаний правил этикета. Установление контакта с опорой на этикетные нормы имеет большое значение и для успешного протекания процесса педагогического взаимодействия, поэтому анализ особенностей речевого этикета считаем целесообразным в рамках данного исследования.

Прежде всего, следует отметить, что этикет играет важную роль в повседневной жизни, поскольку способствует соблюдению общепринятых

норм общения и поведения, оказывая тем самым определенное влияние на характер различных форм взаимодействия и их продуктивность. Таким образом, этикет является неотъемлемой составляющей успешного речевого поведения.

Речевой этикет является объектом изучения таких научных дисциплин, как этнография, история, социология, философия, семиотика, лингвистика и т.д. Понятие «этикет» тесно связано с понятиями «этика» и «этические нормы». Возникновение последней относят к периоду античности. Слово “ethos” использовалось Гомером для обозначения места совместного проживания. Позднее данное понятие стало использоваться для обозначения тех человеческих качеств, которые приобретаются в процессе проживания в социуме. В 4 веке до н.э. Аристотель от слова «этос» образовал понятия «этика» и «этический», которые он использовал для обозначения таких качеств, как умеренность, спокойствие и т.п.

С понятием «этос» по своему значению совпадает латинское понятие «mores», на основе которого Цицерон образовал прилагательное «моральный». Кроме того, с понятием «этос» связано и славянское «нравственность». Таким образом, этика тесно связана с понятиями «мораль» и «нравственность». Следовательно, этикет является отражением во внешнем поведении человека положений этики и представляет собой неотъемлемый компонент человеческой культуры.

Что касается речевого этикета, то его можно определить как «разработанные обществом правила речевого поведения» и систему «устойчивых речевых формул общения» [39: 20].

Правила, регулирующие человеческое поведение возникли еще в период античности. Следует заметить, что данная эпоха характеризовалась целостным подходом к воспитанию, единством внутреннего и внешнего. Отсюда следует, что нормы поведения не отделялись от представлений о нравственности. Образ совершенного человека сочетал в себе духовное и телесное совершенство. Таким образом, этикет не считался внешним

проявлением культуры, а характеризовал внутреннее состояние человека, являлся проявлением его добродетелей. Существующие нормы определяли лишь общее направление деятельности человека. Нормы поведения были ориентированы на разумность и рассудительность личности и представляли собой проявление целесообразности. Главной целью античного воспитания являлось развитие у человека умения самостоятельно мыслить. Поэтому в эпоху античности главной формой правильного поиска истины считались диалоги, как способ общения, предполагающий равенство коммуникантов. В свою очередь педагогический диалог, как уже говорилось ранее, лежит в основе современного педагогико-риторического идеала, основные принципы которого восходят к принципам речевого идеала Сократа и Платона. Продуктивность диалога, в том числе и педагогического, должна опираться на систему правил, регулирующих процесс речевого взаимодействия. В качестве таких правил считаем целесообразным рассмотреть совокупность принципов вежливости Дж. Лича, являющиеся, наряду с принципом кооперации П. Грайса, одним из средств сохранения контакта.

В целом принцип вежливости Дж. Лича определяют как принцип взаиморасположения коммуникантов в акте общения. Согласно утверждению Дж. Лича, принцип вежливости включает в себя ряд максим. Рассмотрим те из них, которые значимы для организации продуктивного педагогического диалога:

- максима такта;
- максима великодушия;
- максима одобрения;
- максима согласия;

Максима такта представляет собой максимум одобрения границ личной сферы. Ее суть заключается в соблюдении некоторой дистанции между собеседниками. Очевидно, что при вступлении в контакт, каждый из собеседников, исходя из своих коммуникативных намерений, сам определяет, как будет выстраиваться его коммуникативная стратегия. Задача

партнеров по общению состоит в том, чтобы соблюдать осторожность по отношению к стратегии собеседника или, иными словами, соблюдать так называемый фактор дистанции.

Максима великодушия предполагает исключение доминирования в процессе коммуникативного акта. Последний должен строиться, согласно так называемому принципу равномерного распределения речевой инициативы, иными словами, говорящему следует избегать навязывания своей речевой стратегии собеседнику. Практически это означает, что идеальный коммуникативный акт должен быть достаточно комфортен по отношению к каждому из участников.

Максима одобрения предполагает позитивную оценку высказывания собеседника. Очевидно, что, помимо правильной речевой стратегии и тактики, успешность речевого взаимодействия зависит также и от атмосферы, в которой оно протекает. Последняя определяется не только «позициями собеседников по отношению друг к другу, но и позицией каждого из них по отношению к миру, а также в том, совпадают ли эти позиции» [94: 167]. Иными словами, максима одобрения представляет собой создание позитивного настроения по отношению к собеседнику и окружающей действительности. От того, насколько совпадают вышеназванные позиции собеседников, зависит успешность процесса общения.

Максима согласия предполагает отсутствие конфликтных ситуаций. Очевидно, что конфликтный коммуникативный акт не может быть продолжительным и, соответственно, не может привести к каким-либо положительным результатам. Любая конфликтная ситуация делает процесс общения безнадежным, поскольку суть любой разумной коммуникативной стратегии заключается в достижении продуктивного результата.

Таким образом, правила вежливости ведут к построению так называемой горизонтальной модели общения, суть которой, как отмечалось ранее, заключается в равноправном положении коммуникантов, независимо от их роли в процессе речевого взаимодействия. Данное положение соответствует

основополагающему принципу педагогической риторики, который, в основе которого, как отмечалось ранее, лежит создание гармоничной модели общения. Следовательно, можно заключить, что правила вежливости способствуют налаживанию процесса общения. Они традиционны, поскольку «отражают исторический опыт человеческого общения» и «передаются из поколения в поколение» [48: 16]. Кроме того, еще одной особенностью правил вежливости является их полезность, которая проявляется в том, что:

- правила вежливости «полезны людям в общении для наиболее полного выражения чувств взаимного уважения»;
- «в их предписаниях закодированы наиболее оптимальные ... формы поведения в определенных ситуациях» [48: 17].

Исходя из этого, в качестве еще одной существенной функции речевого этикета, помимо установления контакта между собеседниками, можно выделить функцию создания благоприятной психологической обстановки. Все это способствует развитию взаимопонимания между коммуникантами.

Следует отметить, что речевой этикет отличается своей национальной спецификой, иными словами у каждого народа выработаны свои правила речевого поведения, в соответствии с существующими в данном обществе нравственными, моральными особенностями. При этом выбор той или иной речевой формулы не может быть произвольным. Прежде всего, необходимо учитывать ее уместность, т.е. то, насколько она приемлема в условиях данной речевой ситуации, насколько она соответствует коммуникативной роли собеседника, его индивидуальным особенностям.

Роли участников общения определены их личностными и социальными характеристиками, а также заданной коммуникативной ситуацией. Коммуникативные статусы собеседников влияют на степень этикетности ситуации. Статус партнеров по общению определяется с помощью ряда признаков, таких как пол, возраст, национальность и т.п. Степень этикетности тем выше, чем больше признаков различия между собеседниками. Согласно утверждению А.К. Байбурина, целью правил

этикета является обслуживание именно таких ситуаций, участники которых не являются равными собеседниками. При этом правила этикета должны уравновешивать это неравенство.

Требования речевого этикета распространяются на все виды речевой деятельности. В соответствии с этим выделяют этику письменной речи, этику устной речи и этику слушания. Однако, очевидно, что в процессе обучения иностранному языку для преподавателя наиболее существенными являются этика устной речи и этика слушания. Рассмотрим основные требования, предъявляемые к данным видам речевой деятельности, в соответствии с правилами речевого этикета.

В устной речи предполагается соблюдение следующих правил этикета:

- *проявление уважительного, доброжелательного отношения к собеседнику.* Это означает, что в речи следует избегать, во-первых, слов и выражений, наносящих какой-либо вред собеседнику (пренебрежение, оскорбление и т.п.), и, во-вторых, прямых личностных оценок партнера по общению, имеющих негативный оттенок;
- *проявление должного внимания к слушателю.* Это означает, что в процессе общения говорящему следует учитывать такие особенности собеседника, как его социальная роль, заинтересованность в теме, а также степень его осведомленности в предмете речи. При этом рекомендуется использовать соответствующие языковые этикетные формулы, которые свидетельствуют о стремлении говорящего поддерживать контакт. Например: “It must be interesting for you to find out that (Вам, наверное, интересно узнать ...); As you should know (Как Вы, должно быть, знаете...)” и т.п.
- *выбор темы общения с учетом ее уместности, понятности и интереса для слушателя;*
- *учет порога смыслового восприятия и концентрации внимания слушателя.* Согласно результатам психолого-педагогических исследований (Дж. А. Миллер и др.), человек можно воспринять и

удерживать в оперативной памяти от 5 до 9 единиц информации одновременно. При этом длительность высказывания без паузы составляет от 45 секунд до полутора минут. Таким образом, учитывая ограниченность порога восприятия слушателя, рекомендуется строить свое высказывание на основе коротких фраз и не превышать среднее время непрерывного говорения. При этом необходимо следить за утомляемостью слушателя, используя паузы и различные средства пробуждения внимания.

В процессе организации речевого взаимодействия важно учитывать тот факт, что монологическая разновидность речи характеризуется своей однонаправленностью. Тот, кто воспринимает монологическую речь, не может остановить его, изменить его темп или вернуться назад. При длительном восприятии такого вида речи, например, лекции, у слушателей накапливается усталость, они теряют нить логических размышлений говорящего, начинают отвлекаться и т.д. В результате, восприятие может перейти в поверхностное. Таким образом, предоставленный самому себе реципиент не получает стимулов, способствующих его активизации. Следовательно, его внимание может существенно ослабнуть (Б.М. Головин, А.А. Леонтьев и др.).

Что касается этики слушания, заметим, что благодаря соблюдению правил этикета по отношению к данному виду речевой деятельности, собеседники могут достичь согласованности в своих действиях. Задача слушателя, согласно основным правилам речевого этикета, заключается в том, чтобы собеседник мог, как можно полнее раскрыть замысел сообщения. Тем самым достигается полное взаимопонимание в общении. В связи с этим большое значение имеет так называемое активное или рефлексивное слушание, суть которого заключается в активном вмешательстве в речь собеседника, в оказании ему помощи для выражения своих мыслей и чувств, в создании благоприятных условий для общения, в обеспечении правильного и точного понимания собеседниками друг друга [39: 26]. Рефлексивное

слушание осуществляется с помощью приемов выяснения, перефразирования, отражения чувств и резюмирования. Рассмотрим особенности каждого из вышеназванных видов слушания и определим их значимость для преподавателя иностранных языков.

Выяснение представляет собой обращение к собеседнику с целью уточнения смысла его высказывания. Здесь можно использовать такие фразы как: “Could you please repeat? (Не могли бы Вы повторить?); I beg your pardon, I am afraid I didn't quite understand your meaning. (Простите, боюсь, я Вас не понял)” и т.д.

Перефразирование предполагает формулирование смысла высказывания собеседника своими словами. С помощью данного приема собеседники могут лучше понять предмет речи или перевести беседу в другое русло. Перефразирование обычно начинается следующими оборотами: “As far as I understand (Как я понимаю)...; If I have understood you right (Если я правильно Вас понял)...; In your opinion (По Вашему мнению)...; According to your statement (Согласно Вашему утверждению) ... ” и т.д.

Резюмирование – это «подытоживание основных идей и чувств говорящего», что также помогает уточнить смысл сказанного [104: 172]. Например: “What you've just said may mean (То, что Вы сказали, может означать) ...; Your main ideas as far as I understand are (Насколько я понимаю, Вашими основными идеями являются) ...; If to conclude your thoughts (Если обобщить ваши идеи, то) ...” и т.д.

Отражение чувств партнера предполагает выяснение эмоционального состояния собеседника, что важно для достижения адекватного понимания коммуникантами друг друга. При этом целесообразно использовать следующие фразы: “I think you feel that (Я думаю, Вы чувствуете)...; You might feel (Вероятно, Вы чувствуете)...; Do you feel a little (Не чувствуете ли Вы себя немного)...; You might be feeling upset (Вероятно, Вы расстроены)...” и т.д.

Используя данные приемы в процессе обучения иностранным языкам, преподаватель может не только лучше понять высказывание обучаемого, но и оказать ему необходимую помощь в процессе языкового оформления своих мыслей, поскольку данные приемы способствуют созданию благоприятной психологической атмосферы на занятии.

Таким образом, соблюдение правил вежливости, а также основных требований речевого этикета, предъявляемых к различным видам речевой деятельности, способствует, во-первых, установлению контакта с собеседником, во-вторых, лучшему пониманию точки зрения партнера по общению, в-третьих, лучшему пониманию возникающих разногласий и их разрешению. Все это способствует более продуктивному протеканию педагогического диалога.

§9. СОДЕРЖАНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СРЕДСТВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ

Цель проведенной экспериментальной работы заключалась в том, чтобы выявить исходный уровень сформированности у будущих учителей английского языка иноязычной коммуникативной культуры, и на основании полученных данных разработать и апробировать экспериментальную методику ее формирования средством педагогической риторики. Эксперимент проводился на базе ряда высших учебных заведений Украины со студентами старших курсов гуманитарных факультетов, где английский язык изучается в качестве второй специальности, а также со студентами факультетов иностранных языков. В экспериментальной работе было задействовано две группы учащихся, одна из которых являлась экспериментальной, а вторая – контрольной. На констатирующем этапе эксперимента было задействовано 165 студентов. Полученные на протяжении работы результаты анализировались и заносились в таблицы.

В процессе опытно-экспериментальной работы для получения наиболее достоверных данных использовались следующие методы: метод самооценки, метод экспертных оценок, наблюдение, метод опроса, метод математической статистики.

Непосредственно экспериментальная работа со студентами проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий и заключительный этапы эксперимента.

Первым этапом опытно-экспериментальной работы по формированию иноязычной коммуникативной культуры была диагностика уровня ее сформированности у будущих учителей.

На констатирующем этапе исследования были обозначены следующие задания:

- выявить степень значимости для будущих учителей предмета «педагогическая риторика» и определить ее место в структуре системы подготовки будущих учителей иностранного языка;
- определить начальный уровень сформированности иноязычной коммуникативной культуры у будущих учителей.

Значимость понятия «иноязычная коммуникативная культура» и предмета «педагогическая риторика» были выявлены в ходе анкетирования студентов старших курсов гуманитарных факультетов с дополнительной специальностью «английский язык и литература», а также студентов факультетов иностранных языков.

Как показали результаты проведенного опроса, большая часть студентов (56%) испытали серьезные затруднения при попытке определить понятия «коммуникативная культура», «речевое поведение», «коммуникативная стратегия» и «речевая тактика». Как правило, под коммуникативной культурой респонденты понимали, прежде всего, способность «грамматически правильно высказывать свое мнение». Речевое поведение в большинстве случаев (51%) определялось как способность «использования человеком тех или иных фраз, разговорных клише, лексики, которая должна

соответствовать ситуации» и т.п. Что касается таких понятий, как «риторическая стратегия» и «коммуникативно-речевая тактика», то ни один из испытуемых не смог объяснить их суть, зачастую отождествляя эти понятия. После соответствующего объяснения преподавателя, значительная часть респондентов (56%) дали положительные ответы на вопрос о необходимости проведения в высших учебных заведениях специальной речевой подготовки будущих преподавателей иностранного языка. Многие студенты (44%) признали, что испытывали затруднения во время организации речевого взаимодействия с учащимися в ходе педагогической практики. Среди причин таких затруднений, студенты, как правило, называли недостаток опыта, а также практических знаний относительно организации правильного взаимодействия с учащимися в тех или иных учебных ситуациях.

При определении учебной дисциплины, с помощью которой следует осуществлять речевую подготовку будущих преподавателей иностранного языка, часть опрошенных (37%) отметили, что наиболее оптимальным могло бы стать использование принципов классического образования, где отдавалось предпочтение изучению риторики и ораторского искусства. Многие студенты (45%) считали, что для осуществления эффективной речевой подготовки наиболее оптимальным было бы введение новых педагогических дисциплин, таких как «искусство слова», «педагогическое речевое мастерство», «педагогическая риторика». Что касается определения значимости последней учебной дисциплины большинство студентов (55%) ответили, что данный предмет следует считать одним из основных для будущих педагогов, в особенности для филологов. При этом, как выяснилось в ходе дальнейшего опроса, многие студенты (56%) не смогли четко определить содержание, цели и задачи предполагаемого курса риторики. Большинство полагают, что главной задачей изучения педагогической риторики является именно формирование коммуникативных качеств речи, таких, как правильность, лексическая наполняемость и структурная

вариативность речи. При определении уровня культуры речевого поведения педагогов во время наблюдения уроков в ходе педагогической практики значительная часть студентов (57%) отметила недостаточно высокий уровень культуры речевого взаимодействия учителей иностранного языка с учащимися. Лишь небольшой процент обучаемых (18%) оценил уровень педагогического общения как высокий. Как показали ответы респондентов, у таких педагогов не возникает серьезных проблем в общении с учащимися, им удается удерживать внимание учеников в течение всего занятия и, кроме того, они достаточно быстро и эффективно разрешают конфликтные ситуации с учащимися. Речь такого преподавателя, с точки зрения испытуемого, соответствует современным литературным нормам английского языка, правильно интонационно оформлена. Помимо этого речевое поведение преподавателя отличается наличием умения ясно и убедительно излагать свои мысли, что говорит о сформированности четкого логического мышления. При этом многие студенты отметили, что нередки случаи, когда учитель, хорошо владея теоретическим материалом, не в состоянии «донести» свои знания до учащихся. Именно поэтому, согласно мнению большинства опрошенных студентов (71%) умению общаться необходимо обучать. Оценивая собственный уровень культуры речевого поведения при проведении занятий по английскому языку во время педагогической практики, значительная часть студентов (45%) отметили у себя достаточно невысокую ее степень. При этом многие считают, что главное в процессе педагогического взаимодействия – это способность педагога заинтересовать учащихся. Как отметила студентка V курса, «если ученикам интересно, то и уровень педагогического общения повышается». Небольшая часть опрошенных (3%) считает, что владеет нормами культуры речевого поведения. Студенты этой группы отметили, что достаточно легко выстраивали процесс речевого взаимодействия с учащимися, удерживали их внимание в течение длительного времени, а также хорошо чувствовали

особенности неречевого контекста общения, в соответствии с которым при необходимости могли корректировать свою линию поведения.

Таким образом, как показали результаты опроса, с одной стороны, студенты испытывают острую потребность в профессиональной речевой подготовке, а, с другой стороны, подобные курсы подготовки отсутствуют в структуре содержания обучения будущих учителей иностранного языка.

В ходе исследовательской работы были выделены критерии и их показатели, по которым можно судить об уровне сформированности того или иного компонента. Под критерием понимают признак или меру оценивания исследуемого явления и тех изменений, которые происходят в результате экспериментального обучения. Прежде чем приступить к анализу данных критериев и их показателей, считаем необходимым дать определение понятию «иноязычная коммуникативная культура» и выявить ее компоненты. Итак, с нашей точки зрения, *иноязычная коммуникативная культура* представляет собой сложную разновидность иноязычной речевой деятельности творческого характера, суть которой заключается в такой организации учителем иностранного языка своего речевого поведения, которая способствовала бы созданию продуктивных форм педагогического взаимодействия. Согласно проведенному анализу теоретических источников, составляющими компонентами иноязычной коммуникативной культуры являются:

- способность педагога оформлять свое речевое высказывание в соответствии с существующими языковыми нормами и нормами речевой культуры;
- способность составлять план успешной реализации замысла высказывания на основе стратегического закона риторики и реализовывать риторическую стратегию с помощью коммуникативно-речевой тактики;
- способность устанавливать и поддерживать контакт во время речевого взаимодействия с помощью правил речевого этикета.

В соответствии с вышеприведенным определением иноязычной коммуникативной культуры были установлены следующие критерии ее сформированности и их показатели:

I. **Нормативность речи** со следующими показателями:

- правильность речи;
- ситуативная уместность;
- логичность речевого высказывания;
- точность речи;
- чистота речи;
- выразительность;

Суть вышеназванных коммуникативных качеств и их значимости в процессе формирования коммуникативной культуры подробно рассматривалась ранее.

II. **Конструктивно-прогностический критерий** со следующими показателями:

- умение сформировать замысел высказывания, с учетом особенностей темы, степени ее детализации, объема, стиля и формы изложения, а также степени убедительности говорящего;
- умение реализовывать замысел высказывания с учетом наиболее существенных особенностей слушателей, таких как возраст, заинтересованность, информированность, значимость темы и возможность ее последующего использования, а также опыт слушателей;
- умение подбирать убедительную аргументацию при изложении темы;
- умение подбирать соответствующий способ изложения аргументов на основе особенностей аудитории слушателей.

III. **Контактно-этикетный критерий** с показателями:

- способность соблюдать правила этики устной речи, а именно: проявление доброжелательного отношения к собеседнику, выбора темы речевого взаимодействия с учетом ее уместности, понятности и интереса для

слушателя; учет порога смыслового восприятия и концентрации внимания слушателя;

- способность соблюдать правила этики слушания на основе приемов рефлексивного слушания.

Для получения более достоверных результатов при определении исходного уровня сформированности коммуникативной культуры был использован метод экспертных оценок, который заключался в выполнении студентами ряда упражнений коммуникативного характера, цель которых состояла в выявлении уровня сформированности у студентов соответствующих признаков иноязычной коммуникативной культуры по каждому из критериев.

В результате анализа полученных экспериментальных данных на констатирующем этапе нами были выявлены исходные уровни сформированности иноязычной коммуникативной культуры у будущих учителей. В процессе выполнения заданий каждый из респондентов получил по 12 оценок. Была разработана единая оценочная шкала, балы в которой распределялись в соответствии с выбранными критериями. Бал «5» ставился, когда оцениваемый показатель был достаточно выражен и постоянно проявлялся. Бал «4» выставлялся, когда показатель был достаточно выражен и проявлялся в большинстве случаев. Бал «3» означал, что показатель выражен, но проявляется эпизодически. Бал «2» ставился, когда показатель был слабо выражен и не проявлялся в большинстве случаев. Балы «1» и «0» означали, что показатель практически или полностью отсутствует. Согласно результатам, полученным вследствие выполнения студентами серии экспериментальных заданий, в рамках каждого из критериев были определены общие уровни сформированности иноязычной коммуникативной культуры: высокий, достаточный, удовлетворительный, низкий.

На основе проведенной экспериментальной работы по выявлению уровня сформированности иноязычной коммуникативной культуры мы констатировали достаточно низкий уровень ее сформированности у

большинства студентов. С учетом полученных данных и на основе теоретических положений исследования нами была разработана экспериментальная методика формирования иноязычной коммуникативной культуры на основе принципов педагогической риторики.

Нами был разработан спецкурс «Педагогическая риторика», который включал в себя четыре блока, а именно:

- Риторика как наука. Основные этапы развития педагогической риторики (на родном языке).
- Структура речевого высказывания. Оформление замысла (на английском языке).
- Содержательное оформление высказывания. Искусство аргументации (на английском языке).
- Искусство ведения спора как составляющий компонент коммуникативно-речевой культуры педагога (на английском языке).

Цель изучения первого блока заключалась в том, чтобы ознакомить студентов с содержанием курса, основными разделами и понятиями риторики, а также сформировать представление об основных этапах развития отечественной и зарубежной педагогической риторики.

Цель изучения второго блока заключалась в ознакомлении студентов с тремя основными законами риторики, а именно: концептуальным законом, законом моделирования аудитории и стратегическим законом, суть которых была проанализирована ранее, а также формирование у студентов следующих видов умений:

- умения формулировать коммуникативные цели будущего речевого высказывания;
- умения формулировать замысел будущего речевого высказывания;
- умения определять тему высказывания в соответствии с замыслом и запланированными целями;
- умения составить теоретический план реализации замысла-концепции будущего высказывания в соответствии с целями и условиями

коммуникации, (т.е. сформировать риторическую стратегию речевого поведения);

- умения анализировать условия речевого общения, включая учет особенностей аудитории

Изучение третьего блока спецкурса «Педагогическая риторика», который получил название «Принципы оформления основной части речевого высказывания» предполагает достижение следующих целей:

- ознакомить студентов с содержанием и значением тактического закона риторики;
- ознакомить студентов с разновидностями коммуникативно-речевых тактик общения и сформировать практическое умение их использования при реализации соответствующей стратегии;
- ознакомить студентов с содержанием основных законов логики и определить их значение для организации эффективного речевого поведения;
- ознакомить студентов с принципами подбора аргументации и сформировать практические умения подбора и применения убедительной аргументации.

Необходимость изучения четвертого блока «Искусство ведения спора» вызвана тем, что, согласно проведенному анализу составляющих педагогического общения, умение грамотно спорить, а также умение предотвращать в процессе спора или дискуссии конфликтные ситуации, возникающие в процессе обучения, является важным компонентом коммуникативной культуры педагога. Формирование данного умения во многом основывается на способности педагога правильно построить свое речевое поведение в процессе возможного спора. Кроме того, развитие данных умений способствует развитию речемыслительной деятельности студентов, а также интенсификации учебного процесса. Таким образом, главными задачами данного раздела являются:

- ознакомление студентов с риторическими приемами преодоления коммуникативных барьеров и возможных конфликтных ситуаций и формирование практических умений их использования;
- ознакомление студентов с основными жанрами эристики (риторики спора);
- формирование практических умений ведения спора.

На заключительном этапе эксперимента была проведена сравнительная характеристика уровней сформированности иноязычной коммуникативной культуры студентов в сопоставлении с констатирующим этапом. Для этого студентам экспериментальной и контрольной групп было предложено выполнить задания аналогичные тем, которые предлагались во время констатирующего эксперимента.

Согласно полученным количественным данным, при определении уровней сформированности иноязычной коммуникативной культуры студентов экспериментальной группы, были отмечены существенные позитивные изменения. Количественные результаты исследования приведены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни сформированности иноязычной коммуникативной культуры студентов экспериментальной и контрольной групп

| <i>Уровни сформированности иноязычной коммуникативной культуры</i> | <i>Группа</i> | | | |
|--|--------------------------|---------------------------|------------------------|---------------------------|
| | <i>экспериментальная</i> | | <i>контрольная</i> | |
| | <i>до эксперимента</i> | <i>после эксперимента</i> | <i>до эксперимента</i> | <i>после эксперимента</i> |
| Высокий | 4 | 26 | 4 | 4 |
| Достаточный | 33 | 52 | 37 | 40 |
| Удовлетворительный | 52 | 22 | 44 | 44 |
| Низкий | 11 | – | 15 | 11 |

Так, высокий уровень иноязычной коммуникативной культуры на заключительном этапе эксперимента был отмечен у 26% обучаемых, в то время как на констатирующем этапе высокий уровень наблюдался лишь у 4% студентов. После проведенной экспериментальной работы большинство студентов, а именно 52% оказались на достаточном уровне сформированности иноязычной коммуникативной культуры по сравнению с 33% на констатирующем этапе. Как показывает таблица, значительно снизилось количество студентов (до 22%), находящихся на удовлетворительном уровне сформированности иноязычной коммуникативной культуры в сравнении с 52% обучаемых на констатирующем этапе. Кроме того, не выявлено студентов, оставшихся на низком уровне. Что касается студентов контрольной группы, то там были отмечены лишь незначительные изменения в уровне сформированности иноязычной коммуникативной культуры. Так, на конечном этапе эксперимента, на высоком уровне находилось лишь несколько человек (4%). Достаточный уровень был отмечен у 40% учащихся (было 37%). Большинство студентов по-прежнему находились на удовлетворительном уровне – 44%, как и на констатирующем этапе. Следует отметить снижение количества студентов, находившихся на низком уровне сформированности – с 15% до 11%. В целом можно отметить, что в контрольной группе не выявлено существенных положительных изменений.

Для объективной оценки результатов эксперимента были использованы статистические методы обработки экспериментальных данных критериями Стьюдента и Фишера. Для статистической обработки эксперимента используем t-критерий Стьюдента сравнение средних. Однако этот критерий можно применить только в тех случаях, когда различие выборочных дисперсий двух выборок не является значимым, т.е. когда можно считать, что дисперсии генеральных совокупностей, из которых сделаны выборки, равны. Поэтому, прежде чем применить критерий Стьюдента, для проверки равенства генеральных дисперсий используем критерий Фишера. До начала

эксперимента с целью установления исходного уровня сформированности иноязычной коммуникативной культуры в экспериментальной и контрольной группах был произведен срез знаний, позволяющий определить уровень иноязычной коммуникативной культуры по трем критериям. С помощью критериев Фишера и Стьюдента покажем, что имеющиеся расхождения в уровне сформированности иноязычной коммуникативной культуры не являются значимыми и обе группы имеют одинаковый уровень знаний перед началом эксперимента. В качестве уровня значимости выбираем $\alpha = 0,05$, что соответствует доверительной вероятности $\rho = 1 - \alpha = 0,95$, т.е. 95% надежности. Средние выборочные значения иноязычной коммуникативной культуры определим по формуле:
$$\bar{\chi} = \frac{1}{n} * \sum_{i=1}^n \chi_i,$$

где n – число студентов в группе, χ_i – значение иноязычной коммуникативной культуры для i -го студента группы.

Согласно критерию Фишера, рассмотрим гипотезы: пусть нулевая гипотеза H_0 состоит в том, что дисперсии генеральных совокупностей, из которых сделаны выборки, равны, т.е. $\sigma_\varepsilon^2 = \sigma_k^2$. В качестве альтернативной гипотезы примем гипотезу H_1 , состоящую в том, что $\sigma_\varepsilon^2 > \sigma_k^2$.

При выбранном уровне значимости $\alpha = 0,05$ по таблицам квантилей распределения Фишера при $f_1 = 27 - 1 = 26$ и $f_2 = 27 - 1 = 26$ находим число $F = 1,7$. В каждом случае для изучаемых групп по выборочным дисперсиям вычисляем оценку $\bar{F} = \frac{\bar{S}_1^2}{\bar{S}_2^2}$, где в качестве \bar{S}_1^2 выбирается большая из дисперсий \bar{S}_ε^2 или \bar{S}_k^2 , а в качестве \bar{S}_2^2 – оставшаяся. В целом по группам получаем $\bar{F} = \frac{\bar{S}_\varepsilon^2}{\bar{S}_k^2} = \frac{0,01327}{0,01107} = 1,20$. В среднем по всем критериям $\bar{F} < F$.

Следовательно, гипотеза H_0 о равенстве дисперсий генеральных совокупностей верна как по каждому из критериев проверки иноязычной коммуникативной культуры, так и в среднем по всем критериям.

Для сравнения средних иноязычной коммуникативной культуры в экспериментальной и контрольной группах используем критерий Стьюдента.

При выбранном уровне значимости α_0 и $f = 2n - 2 = 54 - 2 = 52$ по таблицам квантилей распределения Стьюдента находим число $t = 2,0$.

За нулевую гипотезу H_0 принимаем гипотезу, состоящую в том, что математическое ожидание иноязычной коммуникативной культуры в генеральных совокупностях, из которых сделаны выборки, равны, т.е. $\alpha_\varepsilon = \alpha_k$, а полученные в результате среза знаний различия носят случайный характер и не являются значимыми. В качестве альтернативной гипотезы H_1 примем гипотезу $\alpha_\varepsilon > \alpha_k$. В каждом случае по вычисленным выше выборочным средним и дисперсиям вычислим оценку.

$$\bar{t} = \frac{\bar{x}_\varepsilon - \bar{x}_k}{\bar{S}_{\bar{x}_\varepsilon - \bar{x}_k}}, \text{ где } \bar{S}_{\bar{x}_\varepsilon - \bar{x}_k} = \sqrt{\frac{\bar{S}_\varepsilon^2 + \bar{S}_k^2}{n}} \text{ (т.к. } n_1 = n_2 = n = 27)$$

В среднем по всем критериям получаем $S_{\bar{x}_\varepsilon - \bar{x}_k} = \sqrt{\frac{0,01107 - 0,01327}{27}} = 0,03013$, при

$$\text{этом } \bar{t} = \frac{0,61 - 0,59}{0,03013} = 0,6638.$$

Очевидно, что $\bar{t} < t$. Это означает, что принятие нулевой гипотезы H_0 о равенстве математических ожиданий генеральных совокупностей верна, т.е. $\alpha_\varepsilon = \alpha_k$ как для каждого из критериев проверки иноязычной коммуникативной культуры, так и в среднем по всем критериям. Таким образом, из проведенного выше статистического анализа следует, что обе рассматриваемые выборки сделаны из генеральных совокупностей, имеющих одинаковые математические ожидания и дисперсии, но поскольку изучаемая случайная величина иноязычной коммуникативной культуры в генеральной совокупности имеет нормальное распределение, которое определяется этими двумя параметрами, то полученный результат означает, что экспериментальная и контрольная группа студентов выбраны из генеральных совокупностей, т.е. обе группы имеют одинаковый исходный уровень

подготовки независимо от того, по какому из критериев этот уровень оценивается.

Для статистической обработки результатов эксперимента были проведены аналогичные вычисления. Так, для экспериментальной группы средний уровень сформированности иноязычной коммуникативной культуры по всем использованным для проверки критериям $\bar{y}_e = 0,75$, в то время, как средний иноязычной коммуникативной культуры в контрольной группе по всем критериям проверки составил $\bar{y}_k = 0,61$.

Выборочная дисперсия иноязычной коммуникативной культуры в среднем для экспериментальной группы составила $\bar{\sigma}_e^2 = 0,01510$, в то время как по контрольной группе - $\bar{\sigma}_k^2 = 0,01815$.

Проверим гипотезу H_0 о равенстве дисперсий генеральных совокупностей после эксперимента.

При $\alpha = 0,05$, $f_1 = f_2 = 26$, $F = 1,7$. При вычислении оценки для F в среднем по всем критериям получаем $\bar{F} = \frac{0,01815}{0,01510} = 1,20$. Очевидно, что $\bar{F} < F$, что

означает, что и после проведения эксперимента гипотеза о равенстве дисперсий генеральных совокупностей как по каждому из критериев проверки иноязычной коммуникативной культуры у студентов, так и в среднем по всем критериям осталась верной. Следовательно, для сравнения средних показателей иноязычной коммуникативной культуры в экспериментальной и контрольной группах после эксперимента можно использовать критерий Стьюдента.

За нулевую гипотезу H_0 примем гипотезу о том, что математические ожидания КРК в экспериментальной и контрольной группах остались равными, т.е. $\alpha_e = \alpha_k$. За альтернативную гипотезу H_1 примем гипотезу, состоящую в том, что после эксперимента математическое ожидание иноязычной коммуникативной культуры в экспериментальной группе больше, чем в контрольной, т.е. $\alpha_e > \alpha_k$. Для проверки гипотезы H_0 имеем при

$\alpha = 0,05$ и $f = 2n - 2 = 52$, $t = 2,0$. В среднем по всем критериям получаем $\bar{t} = \frac{0,75 - 0,61}{0,03508} = 3,99$. Таким образом, очевидно, что $\bar{t} > t$, т.е. в среднем по всем

критериям верна гипотеза H_1 .

Проведенный статистический анализ результатов эксперимента показал, что:

1. До проведения эксперимента средний уровень иноязычной коммуникативной культуры в экспериментальной группе составил $\bar{x}_e = 0,61$, а в контрольной - $\bar{x}_k = 0,59$, что демонстрирует незначительность различий в их значениях, вызванных случайными причинами;
2. После проведения эксперимента средний уровень иноязычной коммуникативной культуры в экспериментальной группе $\bar{y}_e = 0,75$, а в контрольной - $\bar{y}_k = 0,61$. При этом различие этих значений уже нельзя считать случайным, поскольку оно является следствием формирования иноязычной коммуникативной культуры на основе принципов педагогической риторики.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В исследовании впервые изучена проблема формирования иноязычной коммуникативной культуры средствами педагогической риторики, разработана и апробирована экспериментальная методика ее формирования. В результате проведенного исследования были получены следующие выводы:

Речевая деятельность, являясь разновидностью человеческой активности, имеет и сходную с ней структуру, т.е. характеризуется наличием предмета цели, мотива, социальным характером. В структуре речевого действия различают те же этапы или фазы осуществления, что и в структуре любого другого действия, а именно, фазу ориентировки, во время которой оформляется план речевого высказывания; фазу реализации плана во внешней речи и, наконец, во время третьей фазы происходит сличение полученного результата с заранее запланированным.

Иноязычная речевая деятельность существенно отличается от речевой деятельности на родном языке, что обусловлено ее формированием вне условий естественной языковой среды. В результате, формирование иноязычных речевых умений осуществляется на основе автоматизированных языковых операций (навыков). Данная особенность является основополагающей в процессе обучения иноязычной речевой деятельности, поскольку обуславливает развитие речевой компетентности обучаемых только на основе прочно сформированной языковой компетентности. Аналогичный подход соблюдается и в процессе развития иноязычной коммуникативной культуры, поскольку эффективное формирование последней возможно при условии развития языковой культуры студентов, т.е. при наличии соответствующих языковых знаний и навыков.

Таким образом, мы исходили из того, что речевая культура предполагает наличие таких компонентов, как а) языковая культура и б) культура речевого общения. Первая заключается в соответствии речи обучаемого общепринятым языковым нормам. Это означает, что речь будущего учителя

английского языка языковая культура должна быть оформлена согласно современным орфоэпическим, лексическим, грамматическим и стилистическим нормам английского литературного языка. Что касается следующего компонента речевой культуры – культуры речевого общения - то она, согласно данным лингвистических и психолого-педагогических исследований, предполагает сформированность коммуникативных качеств, которые способствуют усилению ответственности речи, т.е. повышению степени ее эффективности. К таким коммуникативным качествам относят уместность речи, ее логичность, точность, правильность, выразительность, ясность и чистоту. Значение вышеназванных качеств вытекает из взаимосвязи языковой системы с окружающей действительностью, мышлением, сознанием, условиями общения и его получателями. Вышеназванные требования, предъявляемые к речевой культуре, лежат в основе эффективного педагогического речевого взаимодействия.

Педагогическое общение, являясь разновидностью речевой деятельности, характеризуется наличием соответствующей структуры. В основе педагогического речевого взаимодействия лежит понятие «сотрудничество».

Культура педагогического общения предполагает единство средств вербального и невербального общения. В речи учителя должны присутствовать все ее коммуникативные качества. Особенное значение для речи учителя имеют правильность и чистота речи, следование нормам литературного языка и точность. Коммуникативная целесообразность речи педагога предполагает использование речевых средств, которые соответствуют ситуации общения, а также психофизиологическим и умственным возможностям учащихся. Что касается невербальных средств общения, то здесь отмечается важность акустических характеристик, таких как орфоэпическая правильность, владение техникой речи, а также ее интонационное оформление. Таким образом, культура речевого поведения является важным условием

организации эффективного обучения и средством достижения коммуникативных целей педагога

Речевое поведение представляет собой одно из ключевых понятий педагогической риторики и трактуется как деятельность педагога, направленная на создание необходимых условий для эффективного протекания процесса обучения. При этом необходимо, прежде всего, учитывать сложившийся в момент коммуникации ситуационный контекст. Иными словами, коммуникативная ситуация является одним из основных понятий, определяющих особенности речевого поведения педагога.

Речевое поведение будущих преподавателей иностранного языка предполагает формирование сложных речевых умений, в число которых входят: умение вступать, поддерживать и завершать общение; умение проводить свою стратегическую линию; умение учитывать компоненты ситуации общения; умение выражать основные речевые функции; умение говорить самостоятельно; умение высказываться экспромтно; умение высказываться с учетом норм речевого этикета. При этом одними из основных умений, с нашей точки зрения, являются умения достигать запланированных коммуникативных целей на основе эффективных стратегии и тактики речевого поведения, а также умение следовать нормам речевого этикета.

Риторическая стратегия представляет собой план говорящего по реализации замысла высказывания. Структура риторической стратегии речевого поведения отражена в так называемом стратегическом законе риторики, который, в свою очередь, основывается на концептуальном законе риторики и законе моделирования аудитории. Реализация риторической стратегии речевого поведения осуществляется на основе коммуникативно-речевой тактики. Последняя представляет собой совокупность речевых приемов, с помощью которых говорящий может достичь запланированных коммуникативных целей в условиях конкретной речевой ситуации. В основе выбора той или иной коммуникативно-речевой тактики лежит способность

говорящего аргументировано излагать свои мысли. В целом все многообразие коммуникативно-речевых тактик можно подразделить на две подгруппы: прямые и косвенные тактики. Главным условием выбора той или иной тактики является ее уместность.

Следование нормам речевого этикета также является одним из условий эффективной организации говорящим своего речевого поведения. Суть речевого этикета заключается в обеспечении и поддержании контакта между собеседниками в процессе речевого взаимодействия, что способствует более эффективной организации педагогического общения.

Дальнейшее исследование показало, что иноязычная коммуникативная культура представляет собой сложную разновидность иноязычной речевой деятельности, суть которой заключается в такой организации учителем иностранного языка своего речевого поведения, которая способствовала бы созданию продуктивных форм педагогического взаимодействия. Педагогическая риторика представляет собой синтетическую научную дисциплину, предполагающую исследование и разработку закономерностей эффективного речевого поведения педагога.

В процессе организации экспериментальной работы были установлены критерии и показатели формирования иноязычной коммуникативно-речевой культуры. Среди них: нормативность речи с такими показателями, как правильность, уместность, логичность, точность, чистота и выразительность речи; конструктивно-прогностический критерий с такими показателями, как наличие способности сформировать замысел высказывания, с учетом особенностей темы, степени ее детализации, объема, стиля и формы изложения, а также степени убедительности говорящего, способности реализовывать замысел высказывания с учетом наиболее существенных особенностей слушателей, таких как возраст, заинтересованность, информированность, значимость темы и возможность ее последующего использования, а также опыт слушателей, способности подбирать убедительную аргументацию при изложении темы, а также подбирать

соответствующий способ изложения аргументов на основе особенностей аудитории слушателей; контактно-этикетный критерий с такими показателями, как способность соблюдать правила этики устной речи, таких как проявление доброжелательного отношения к собеседнику, выбора темы речевого взаимодействия с учетом ее уместности, понятности и интереса для слушателя; учет порога смыслового восприятия и концентрации внимания слушателя, а также способность соблюдать правила этики слушания, на основе приемов рефлексивного слушания.

На заключительном этапе эксперимента были получены результаты, свидетельствующие о позитивных количественных и качественных изменениях уровней сформированности иноязычной коммуникативной культуры среди студентов экспериментальной группы. Это, в свою очередь демонстрирует эффективность экспериментальной методики формирования иноязычной коммуникативной культуры.

Перспективу дальнейшего исследования мы видим в изучении проблемы развития культуры профессионального педагогического общения будущих учителей с учетом достижений педагогической риторики, культуры речи, стилистики, прагматики и других смежных дисциплин.

Литература

1. Абрамович С.Д. Риторика та гомілетика. Ч.1.: Навчальний посібник для студентів теологічних, філософських і філологічних факультетів університетів. – Чернівці: Рута, 1995. - 170с.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. – 336с.
3. Аверинцев С.С. Попытки объясниться. Беседы о культуре. – М.: Изд-во «Правда», 1998. – 48с.
4. Актуальные проблемы культуры речи. М., „Наука”, 1970. (Под ред. В.Г. Костомарова и Л.И. Скворцова). – 408с.
5. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Университетское, 1990. – 559с.
6. Ананьев Б.Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. – М.: „Знание”, 1972. – 32с.
7. Андреев В.И. Деловая риторика (Практический курс делового общения и ораторского мастерства). – М.: Народное образование, 1995. – 208с.
8. Аннушкин В.И. История русской риторики. Хрестоматия: Учеб. Пособие для студ. Гуманитарных факультетов вузов. – М.: Издательский центр „Академия”, 1998. – 416с.
9. Артемов В.А. Языковая культура речи. М., „Знание”, 1961. – 47с.
10. Артемов В.А. Культура речи. М., „Знание”, 1966. – 79с.
11. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М., „Просвещение”, 1969. – 279с.
12. Асеев Ю.А. Проблемы речевого воздействия на аудиторию. – М., 1973. – 108с.
13. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. М.: Изд-во МГУ, 1979. – 152с.
14. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001. – 416с.
15. Атватер И. Я вас слушаю: (Советы руководителю, как правильно слушать собеседника): Сокр. пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Экономика, 1998. – 110с.

16. Ахманова О.С., Бельчиков Ю.А., Веселитский В.В. К вопросу о „правильности” речи. // Вопросы языкознания, 1960, №2 - С.35-42.
17. Бабич Н.Д. Основы культуры мовлення. – Львів: Світ, 1990. – 232с.
18. Бабич Н.Д. Навчи мене вчителю розмовляти. – К.: Товариство „Знання” України, 1992. – 48с.
19. Бабич Н.Д. Сила мовленого слова: Науково-публіцистичні нариси з культури української мови. – Чернівці: Рута, 1996. – 176с.
20. Бабич Н.Д. основи риторики: Практикум. – Чернівці: Рута, 1999. – 99с.
21. Байбурин А.К., Топорков А.Л. У истоков этикета. Этнографические очерки. Ленинград, «Наука», 1990. – 168с.
22. Батракова С.Н. Основы профессионального педагогического общения: Учеб. пособие/ Яросл. гос. ун-т. – Ярославль, 1986. – 80с.
23. Бахмутова Е.А. Культура речи. Изд. 2-е, испр. и доп. Изд-во Казанского университета, 1964. – 119с.
24. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – 4-е изд. – М.: Сов. Россия, 1979. – 318с.
25. Бельчиков Ю.А., Кохтев Н.Н. Лектору о слове. М., „Знание”, 1973. – 106с.
26. Беляев Б.В. К характеристике зарубежной (западноевропейской и американской) психологии обучения иностранным языкам. // Вопросы психологии, 1962, №1. – С.157-167.
27. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Пособие для преподавателей и студентов. Изд. 2-е, перераб. и доп. М., „Просвещение”, 1969. – 279с.
28. Бердичевский А.Л, Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе.: Науч.-теорет. пособие. – М.: Высш. шк., 1989. – 103с.
29. Берман И.М., Бухбиндер В.А., Плахотник В.М., Поль Л., Штраусс В. Основы методики преподавания иностранным языков. (Под редакцией В.А. Бухбиндера, В. Штраусса). – К.: „Вища школа”, 1986. – 336с.

- 30.Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих отношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы. (Пер. с англ. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 480с.: ил.
- 31.Блумфилд Л. Язык. – М.: „Прогресс”, 1968.
- 32.Богуш А.М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах. – К., 1993. -327с.
- 33.Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 216с.
- 34.Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. / Упорядник Богуш А.М. Частина I та II. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2005. – 720с.
- 35.Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328с.
- 36.Брудный А.А. Понимание и общение. – М.: Знание, 1989. – 64с.
- 37.Вагапова Д.Х. Риторика в интеллектуальных играх и тренингах. – М.: Цитадель, 1999. – 460с.
- 38.Васильева А.Н. Основы культуры речи. М., „Русский язык”, 1990. – 247с.
- 39.Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. Современная риторика. Ростов-на-Дону., Издательство „Феникс”, 1999. – 576с.
- 40.Вербицкая Л.А. Русская орфоэпия. (К проблеме экспериментального фонетического исследования особенностей современной произносительной нормы). – Л., Изд-во ЛГУ, 1976. – 124с.
- 41.Вербицкий А.А, Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения. – М., 1990. – 64с.
- 42.Виноградов В.В. Русская речь, ее изучение и вопросы культуры речи. // Вопросы языкознания, 1966, №5, С.3-15.
- 43.Виноградов С.И. Слово в парламентской речи и культура общения. // Русская речь, 1993, №4. – С.36-44.
- 44.Винокур Г.О. Филологические исследования: Лингвистика и поэтика. – М.: Наука, 1990. – 452с.

- 45.Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. – М.: Наука, 1993. – 172с.
- 46.Вихованець І.Р., Городенська К.Г. та ін. Мова і культура. К.: Наукова думка. – 1986. – 184с.
- 47.Вихованець І.Р Тайна слова. – К.: Рад. шк., 1990. – 284с.
- 48.Волченко Л.Б. Культура поведения, этикет, мораль. – М.: Знание, 1982. – 64с.
- 49.Вопросы культуры речи. Вып. 1 (под ред. С.И. Ожегова). М., Изд-во АН СССР, 1955. – 240с.
- 50.Вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного. (Сборник статей). Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. М., изд-во Моск. ун-та, 1971. – 282с.
- 51.Гавронек Б. Задачи литературного языка и его культура. // Пражский лингвистический кружок (сборник статей). – М., „Прогресс”, 1967. – С.338-377.
- 52.Гальперин П.Я. Лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Книжный дом „Университет№: Высшая школа, 2002. – 400с.
- 53.Гегель Г. Наука логики. В 3-х томах. Т.1. М., „Мысль”, 1970. – 510с.
- 54.Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации: Учебник для вузов./ Под ред. проф. О.Я. Гойхмана. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 272с.
- 55.Головин Б.Н. Основы теории речевой культуры. Учебное пособие. – Горький, Горьковский государственный университет, 1977. – 64с.
- 56.Головин Б.Н.Основы культуры речи: (Учебное пособие). – М.: Высш. школа, 1980. – 335с.
- 57.Головин Б.Н.Основы культуры речи: Учеб. для вузов по спец. „Рус. яз. и лит.” – 2-е изд., испр. – Высш. шк., 1988. – 320с.
- 58.Головин Б.Н. Как говорить правильно: Заметки о культуре русской речи: науч.-попул. – 3-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 1988. – 160с.
- 59.Голуб И.Б., Розенталь Д.Э. Книга о хорошей речи. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. – 268с.

60. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. Учебное пособие. Третье, переработанное и дополненное издание. – Издательство „Лабиринт”, М., 2001. – 304с.
61. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144с.
62. Гумбольдт В, фон. Избранные труды по языкознанию. М., Прогресс, 1984. – 400с.
63. Гумбольдт В, фон. Избранные труды по языкознанию: Пер. с нем. / Общ. ред. Г.В. Рамишвили; Послесл. А.Г. Гулыги и В.А. Звегинцева. – М.: ОАО ИГ „Прогресс”, 2000. – 400с.
64. Гурвич П.Б, Основы обучения устной речи на языковых факультетах. Курс лекций. Ч.1. - Владимир, 1972. – 156с.
65. Гурвич П.Б, Основы обучения устной речи на языковых факультетах. Курс лекций. Ч.2. – Владимир, 1974. – 176с.
66. Гурвич С.С. и др. Основы риторики: Учеб. пособие / С.С. Гурвич, В.Ф. Погорелко, М.А. Герман. – К.: Выща школа. Головное изд-во, 1988. – 248с.
67. Давыдова М.А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам: Научн.-теорет. пособие. – М.: Высш. шк., 1990. – 176с.
68. Далецкий И.Б. Практикум по риторике: экспериментальное учебное пособие для учащихся старших классов гимназий, лицеев, колледжей и школ гуманитарного профиля, а также студентов гуманитарных вузов. – М.: Издательский центр АЗ, 1996. – 192с.
69. Даниленко О.И. Культура общения и ее воспитание. Учебное пособие. Л., ЛГИК им. Н.К. Крупской, 1989. – 102с.
70. Данкел Ж., Парыхэм Э. Ораторское искусство – путь к успеху. – СПб: ПитерПресс, 1997. – 192с.
71. Державний освітній стандарт з іноземних мов // Іноземні мови. – 2003. - №1. – С.5-8.

72. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Гроссмейстер общения: иллюстрированный самоучитель психологического мастерства. М.: Смысл, Academia, 1996. – 192с.
73. Добрович А.Б. Общение: наука и искусство. Изд. 2-е М., «Знание», 1980. – 160с. С ил.
74. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. Учеб. пособие для фак. журналистики и филолог. фак. ун-тов / под ред. проф. А.А. Леонтьева. – М.: Высш. школа, 1980. – 224с.
75. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370с.
76. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи. // Вопросы языкознания, 1964, №6. – С.26-38.
77. Жинкин Н.И. Психологические особенности спонтанной речи. // Иностранные языки в школе, 1965, №4. – С.2-11.
78. Жинкин Н.И. Нарушение речи у дошкольников. Сост. Р.А. Белова-Давид. М., «Просвещение», 1972. – 232с.
79. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. – 160с.
80. Зарецкая Е.Н. Риторика: теория и практика речевой коммуникации. 2-е изд. – М.: Дело, 1999. – 480с.
81. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 160с.
82. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384с.
83. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302с.
84. Ильяева И.А. Культура общения (Опыт философского анализа) Воронеж.: Издательство Воронежского университета. – 1989. – 168с.

- 85.Ильяш М.И. Основы культуры речи. Киев – Одесса. Головное издательство издательского объединения „Вища школа”. – 1984. – 188с.
- 86.Каган М.С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа). – М., Политиздат, 1974. – 328с.
- 87.Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Полииздат, 1998. – 319с.
- 88.Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
- 89.Капская А.И. Основы тенденции развития мастерства слова педагога: Учеб. пособие/Отв. ред. А.В. Киричук. – К.: КГПИ, 1988. – 48с.
- 90.Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М., Издательство Московского университета, 1986. – 176с.
- 91.Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: Учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1986. – 103с.
- 92.Кичук Н.В. Формирование творческой личности учителя. – К., 1994. – 156с.
- 93.Клюев Е.В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция.): Учебное пособие для вузов. – М.: „Издательство ПРИОР”, 1999. – 272с.
- 94.Клюев Е.В. Речевая коммуникация: Учебное пособие для университетов и институтов. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 320с.
- 95.Князьян М.О. Науково-методологічні засади підготовки вчителя-дослідника у контексті Болонського процесу // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. – 2005. – Серія 16 „Творча особистість учителя: проблеми теорія і практики”. – Вип. 3(13). – С. 29-33.
- 96.Князьян М.О. Науково-теоретичні основи розвитку дослідницької спрямованості студентів на заняттях з практичної граматики // Проблеми навчання та викладання граматики іноземної мови у вищому навчальному

- закладі: Матеріали всеукраїнської наук.-практ. конференції. – Дрогобич. – 2005. – С.32-38.
97. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. М., Наука. 1984. – 176с.
98. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х томах. / Я.А. Коменский; Под ред. А.И. Пискунова (отв. ред.) и др. Т.1. – М.: Педагогика, 1982. – 656с.
99. Комков И.Ф. Обучение иноязычной речи. Мн., „Вышейш. школа”, 1973. – 352с.
100. Комков И.Ф. Методика преподавания иностранных языков: (Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр.яз.). – МН.: Высш. школа, 1979. – 352с.
101. Комлев Н.Г. Язык как средство воспитания // Вопросы психологии, М., Педагогика, 1987, №1 – С. 103-111.
102. Костомаров В.Г. Культура речи и стиль. М., Изд-во ВПШ и АОН при ЦК КПСС, 1960. – 72с.
103. Костомаров В.Г., Леонтьев А.А. Некоторые теоретические вопросы культуры речи // Вопросы языкознания, 1966, №5, С.3-15.
104. Крижанская Ю.С., Третьяков В.П. Грамматика общения. – 2-е изд. – М.: Смысл, Академический проект, 1999. – 279с.
105. Культура, ощущение, текст. (отв. ред. Е.Ф. Тарасов). – М.: Наука, 1988.
106. Курлянд З.Н. Формування та розвиток професійної усталеності вчителя: Дис.док. пед. наук: - Одеса, 1992. – 353с.
107. Ладыженская Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения: Учебное пособие по спецкурсу для студентов пед. институтов по спец. №”!)! „Русский язык и литература”. – М.: Просвещение, 1986. – 127с.
108. Лapidус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе: Учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1986. – 144с.
109. Левашова Т.Н. Об этикете. Л., Лениздат, 1977. – 64с.

110. Левитан К.М. Культура педагогического общения. Учеб. пособие. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1985. – 104с.
111. Лекції з педагогіки: Навчальний посібник / Упорядники: І.М. Богданова, Н.І. Дідусь, Н.А. Кавалерова, З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, О.М. Яцій. – Одеса: ПДПУ ім.К.Д. Ушинського, 1999. – 192с.
112. Леонтьев А.А. Возникновение и первоначальное развитие языка. М., Изд-во АН СССР, 1963. – 140с.
113. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. М.: Наука, 1965. – 244с.
114. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., „Просвещение”, 1969. – 214с.
115. Леонтьев А.А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания. М., „Наука”, 1969. – 307с.
116. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. (Психологические очерки). – Издательство Московского университета. – 1970. – 88с.
117. Леонтьев А.А. Психологические механизмы и пути воспитания умений публичной речи. М., 1972. – 38с.
118. Леонтьев А.А. Лекция как общение. М.: „Знание”, 1974. – 40с.
119. Леонтьев А.А. Речь и общение // Иностранные языки в школе, 1974, №6, С.80-85.
120. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979. – 48с.
121. Леонтьев А.А. Психологические особенности деятельности лектора. – М.: Знание, 1981. – 30с.
122. Леонтьев А.А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365с.
123. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – 3-е изд. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287с.
124. Леонтьев А.Н. О формировании способностей // Вопросы психологии. – М., 1960, №1, С.7-17.
125. Леонтьев А.Н. Человек и культура. М., 1961. – 115с.

126. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., Политиздат, 1975. – 304с.
127. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2001. – 269с.
128. Лингвистический энциклопедический словарь / Науч. – ред. совет изд-ва «Советская энциклопедия», Ин-т языкознания АН СССР; Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энцикл., 1990. – 682с.: ил.
129. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. – 144с.
130. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. М: Наука, 1980. – 280с.
131. Маркарян Э.С. Очерки теории культуры. – Ереван, Издательство АН Армянской ССР. – 1969. – 229с.
132. Мартинова Р.Ю. Условия формирования операционной готовности к иноязычной речевой деятельности. / Наука і освіта, №1, 1997. - С. 93-96.
133. Мартинова Р.Ю. Концепция системно-коммуникативного метода обучения иностранным языкам. // Наука і освіта (спецвипуск), 1997. - С. 72-74.
134. Мартинова Р.Ю. К вопросу анализа устных и интенсивных методов обучения иностранным языкам. // Наука і освіта, №1-2, 1998. – С. 59-66
135. Мартинова Р.Ю. Методическое обеспечение процесса обучения иностранным языкам в школах Украины. // Наука і освіта, №1-2, 1999. - С. 86-89.
136. Мартинова Р.Ю. Системно-комунікативний метод навчання іноземних мов. // Педагогіка і психологія, №3(24), 1999. - С.37-44.
137. Мартинова Р.Ю. Цели обучения иностранным языкам на современном этапе. – Одесса: ЮНЦ АПН Украины, 2002. – 111с.
138. Мартинова Р.Ю. Цілісна загально дидактична модель змісту навчання іноземних мов: [Монографія]. – К.: Вища шк., 2004. – 454с.

139. Мартинова Р.Ю. Эмоционально-речевой компонент содержания обучения иностранным языкам. // Наука і освіта, №1, 2004, С.104-109.
140. Мартинова Р.Ю., Постовая Л.С. Интегрированный курс обучения ИСТОРИИ ДРЕВНИХ ЦИВИЛИЗАЦИЙ средствами предмета «иностраный (английский) язык». Одесса: СВД Черкасов, 2004. – 119с.
141. Мацько Л.І., Мацько О.М. Риторика: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2003. – 311с.
142. Мейзерский В.М. Философия и неориторика. – К. Лыбидь, 1991. – 192с.
143. Миллер Дж. А. Магическое число семь плюс или минус два. О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию // Инженерная психология. – М., 1964. – 360с.
144. Михайличенко Н.А. Основы риторики. Учебное пособие. М.: Юнтус, 1994. – 54с.
145. Михальская А.К. Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике: Учеб. пособие для студентов гуманитарных факультетов. – М.: Издательский центр “Academia”, 1996. – 192с.
146. Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория: Учеб. пособие для студ. пед. университетов и институтов. – М.: Издательский центр „Академия”, 1998. – 432с.
147. Моисеев А.И. Богатство языка и культура речи: Научно-популярный очерк. СПб.: С.-Петербург. ун-т, 1995. – 88с.
148. Мудрик А.В. Общение как педагогическая категория. // Психолого-педагогические проблемы общения. Сб-к науч. трудов. (Под ред. А.А. Бодалева). М., 1979. – С. 8-16.
149. Мурашов А.А. Педагогическая риторика. – М.: Педагогическое общество Росси, 2001. – 480с.
150. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. Сборник. Общ. ред. Е.В. Падучева. – М.: Прогресс, 1985.

151. Ночевник М.Н. Культура и этика общения. – Т.: Узбекистан, 1985. – 192с.
152. Общение. Текст. Высказывание. – М.: Наука, 1989. – 175с.
153. Овчинникова А.П. пять шагов к хорошей речи: Речевая коммуникация: техника речи. / Под ред. А.Ю. Цофнаса. – Одесса: ОКФА, 1997. – 184с.
154. Овчиннікова А.П., Хаджирадєва С.К. Основи ораторської майстерності в умовах конфліктної взаємодії: Навчальний посібник. – Одеса: Пальміра, 2005. – 180с.
155. Ожегов С.И. Лексикология. Лексикография. Культура речи. М., „Высш. школа”, 1974. – 352с.
156. Оптимизация речевого воздействия. М.: Наука, 1990. – 240с.
157. Основы теории речевой деятельности.// Отв. ред. А.А. Леонтьев, М.: «Мысль», 1971.
158. Остин Дж. Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 17. Теория речевых актов. Сборник. Пер. с англ. / Сост. и вступ. ст. И.М. Кобозевой и В.З. Демьянкова. Общ. ред. Б.Ю. городецкого. – М.: Прогресс, 1986. – С. 22-129.
159. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592с.
160. Парыгин Б.Д. Анатомия общения: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 301с.
161. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус.яз., 1989. – 276с.
162. Педагогический словарь в 2-х томах. Т.1 (Под ред. И.А. Костомарова). – М.: изд-во АПН, 1960. – 775с.
163. Педагогическое речеведение: Словарь справочник / О.Н. Волкова, В.Ю. Выборнова, Н.Г. Грудцына и др.; Под ред. Ладыженской Т.А., Михальской А.К.; Сост. Князьков А.А. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта; М.: Наука, 1998. – 312с.

164. Пентилюк М.І. Мова і стилістика: Пробний підруч. Для гімназій гуманіт. профілю. – К.: Вежа, 1994. – 240с.
165. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255с.
166. Петровский А.В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности. // Вопросы психологии. М.: Педагогика, 1987, №1, С. 15-26.
167. Платон „Диалоги”. Ростов-на-Дону: издательство „Феникс”, 1998. – 512с.
168. Поливанов Е.Д. Статьи по общему языкознанию (составитель А.А. Леонтьев). – М.: Наука, 1968. – 376с.
169. Постовалова В.И. Язык как деятельность. Опыт интерпретации концепции В. Гумбольдта. М.: „Наука”, 1982. – 222с.
170. Потебня А.А. Слово и миф. – М.: Правда, 1989. – 622с.
171. Потылико Г.П. Этико-психологические основы общения. – М.: Знание, 1983. – 64с.
172. Потылико Г.П. Культура общения и личность. – К.: о-во „Знання” УССР, 1984. – 32с.
173. Почепцов Г.Г. Коммуникативные аспекты семантики. К.: Вища школа, 1987. – 132с.
174. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: „Рефл-бук”, К.: „Ваклер”. – 2001. – 656с.
175. Почепцов О.Г. Основы прагматического описания предложения. К.: Вища школа, 1986. – 116с.
176. Професійна освіта. Словник / За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380с.
177. Психолого-педагогические проблемы общения. Сб-к науч. трудов. (Под ред. А.А. Бодалева). М., АПН СССР, 1979. – 162с.
178. Психологический словарь (под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова). – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440с.

179. Рахманкулова Н.Ф. Роль языка как средства общения и фактора формирования личности: Спецкурс. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 96с.
180. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке: Учеб. пособие. – М.: Высш. школа, 1980. – 120с.
181. Речевое воздействие. Проблемы прикладной психолингвистики. (Под ред. А.А. Леонтьева). М.: Наука, 1972. – 144с.
182. Рождественский В.Ф. Теория риторики. Издание 2-е, исправленное. – М.: Добросвет, 1999. – 482с.
183. Рождественский Е.В. Риторика публичной лекции. – М.: Знание, 1989. – 64с.
184. Розенбаум Е.М. Ситуативно-смысловые компоненты обучения диалогической речи. // Иностранные языки в школе. – М.: „Просвещение”, 1983, №2. – С. 22-27.
185. Розенталь Д.Э. Культура речи. М., Изд-во МГУ, 1964. – 140с.
186. Розенталь Д.Э, Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. Пособие для учителя. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 399с.
187. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Изд. 2. Отв. ред. Е.В. Шорохова. М., „Педагогика”, 1976. – 416с.
188. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2004. – 713с.:ил.
189. Русецкий В.Ф. Культура речи учителя. Практикум: Учеб. пособие. Мн.: Універсітэцкае, 1999. 239с.
190. Савченко А.Н. Речь и искусство. Издательство Ростовского университета, 1988. – 248с.
191. Сагач Г.М. Риторика як наука в системі професійної підготовки вчителя. Дис. док. пед. наук: 13.00.01. – К., 1993. – 284с.
192. Сагач Г.М. Риторика: Конспект лекцій. – К.: ІС ДОУ, 1993. – 148с.

193. Сагач Г.М. Риторика: Навч. посібник для студентів серед. і вищ. навч. закладів. – Вид. 2-ге, перероб. і доп. – К.: Видавничий Дім „Ін Юре”, 2000. – 568с.
194. Серль Дж. Р. Косвенные речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 17. Теория речевых актов. Сборник. Пер. с англ. / Сост. и вступ. ст. И.М. Кобозевой и В.З. Демьянкова. Общ. ред. Б.Ю. Городецкого. – М.: Прогресс, 1986. – С.195-222.
195. Скалкин В.Л. Сферы устнойязычного общения и обучение речи. // Русский язык за рубежом. 1973, №4. – С. 43-48.
196. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 128с.
197. Скворцов Л.И. Теоретические основы культуры речи. – М., „Наука”, 1980. – 352с.
198. Скворцов Л.И. Основы культуры речи: Хрестоматия: Учеб. пособие для филолог. спец. вузов / Сост. Л.И. Скворцов. – М.: Высш. шк., 1984. – 312с.
199. Смелкова З.С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 232с.
200. Сопер П.Л. Основы искусства речи. Ростов-на Дону, Издательство „Феникс”, 1998. – 448с.
201. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович Е.М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. М., Наука, 1979. – 328с.
202. Соссюр Ф. Труды по языкознанию (Пер с фр. А.А. Холодовича). – М., „Прогресс”, 1977. – 696с.
203. Соссюр Ф.де. Курс загальної лінгвістики / Пер. с фр. А. Корнійчук, К. Тищенко. – К.: Основи, 1998. – 324с.
204. Стец В.А., Стец В.І., Костючик М.Ю. Основы ораторського мистецтва. Навчальний посібник. – Економічна думка, Тернопіль, 1998. – 60с.
205. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та., 1988. – 168с.

206. Сухомлинський В.А. Как воспитать настоящего человека. – К., 1975. – 236с.
207. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учебник для студ. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр „Академия”, 1998. – 288с.
208. Таранов П.С. Искусство риторики: Универсальное пособие для умения говорить красиво и убедительно. – Симферополь, 2001. – 576с.
209. Тарасова И.П. Речевое общение, толкуемое с юмором, но всерьез. Пособие по самообразованию. – М.: Высш. шк., 1992. – 175с.
210. Татаріна І.О. Формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики. Дис... канд. пед. наук, Одеса, 2005. – 178с.
211. Томашевский Б.В. Стилистика: Учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. Л., Изд-во ЛГУ, 1983. – 288с.
212. Ушинский К.Д. Наука и искусство воспитания. / Сост. С.Ф. Егоров. – М., 1994. – 208с.
213. Фаенова М.О. Обучение культуре речи на английском языке: Науч.-теорет. пособие. – М.: Высш.шк., 1991. – 144с.
214. Федорова Л. Стратегия и тактика речевого общения в диалоге информирующего типа. // Культура, общение , текст. М.: Наука, 1988. – С.82-93.
215. Философский словарь. / Под ред. И.Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560с.
216. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения: Науч.-попул. – М.: Высш. шк., 1989. – 159с.
217. Фортунатов Ф.Ф. Избранные труды. Т.1. М., Учпедгиз, 1956. – 452с.
218. Хазагеров Т.Г., Ширина Л.С. Общая риторика: Курс лекций, Словарь риторических приемов / Отв. ред. Е.Н. Ширяев. – 2-е изд., перераб., и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 320с.

219. Цетлин В.С. Вопросы обучения устной речи на иностранном языке в средней школе. // Советская педагогика, 1958, №3. – С.62-68.
220. Цицерон М.Т. Три трактата об ораторском искусстве. / Пер. с латин. Ф.А. Петровского и др. Под ред. М.Л. Гаспарова. М., „Наука”, 1972. – 471с.
221. Чебыкин А.Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности. – Одесса, 1999. – 158с.
222. Чибісова Н.Г., Тарасова О.І. Риторика: Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 228с.
223. Чмут Т.К. Культура спілкування. Навчальний посібник для студентів і викладачів вищих навчальних закладів. – Хмельницький, „ХІРУП”, 1999. – 358с.
224. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. М., „Просвещение”, 1972. – 351с.
225. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., Наука, 1974. – 428с.
226. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. Изд. 2-е. М., „Высш. школа”, 1974. – 112с.
227. Bryant D.C., Wallace K.R. Oral Communication: A Short Course in Speaking. – 4th ed. – Englewood Cliffs (N.Y.), 1976. – 270p.
228. Buscemi S.V. The Basics: A Rhetoric and Handbook / S.V.Buscemi, A.H. Nicolai, R. Strugala. – New York: McGraw-Hill, 1996. – 400p.
229. Buscemi S.V. A Reader for developing writers. – 3rd ed. – New York: McGraw-Hill, 1996. – 579p.
230. Chomsky N. Topics in the Theory of Generative Grammar. The Hague. – 1966. – 160p.
231. Cunnigham S., Moor P. Cutting Edge. Upper Intermediate. Students' Book. – 4th ed. – Pearson Education Limited, 2000. – 176p.
232. Effective writing: A worktext in basic language usage / T.D. Stoddard, 174-196

233. M.L. Waters, R.D. Bell, D.B. Hartman. – Homewood: Irwin, 1989. – 140p.
234. Gage J.T. The shape of reason: Argumentative writing in college. – New York: Macmillan publ. comp., 1987. – 224p.
235. Osborn M., Osborn S. Public speaking. – Boston etc.: Houghton Mifflin comp., 1988. – 490p.
236. Palmer H. The Oral Method of Teaching Languages. – 4th. ed. – Cambridge: University Press, 1943. – 176p.
237. Robson A.F. Thinking Globally: Writing and Reading Across the Curriculum. – New York: McGraw-Hill, 1997. – 574p.
238. Sarett L., Forster W.T. Basic Principles of Speech. – 3rd ed. – Boston, 1958. – 601p.
239. Shepherd J.F. College vocabulary skills. – 3rd ed. - Boston etc.: Houghton Mifflin comp., 1987. – 200p.
240. Skwire D., Beam F.C. Student's book of college English: Rhetoric, readings, handbook. – 4th ed. New York: London: Macmillan publ. comp., 1985. – 540p.
241. Sproude M. Speechmaking: An introduction to rhetorical competence: Brown publ., 1991. – 490p.
242. Struminsky B.A. Pseudo-Melesko. A Ukranian Apocryphal Parliamentary Spech of 1615-1618. – Cambridge: Harvard Ukranian Research In-t, 1984. – 168p.