

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФГБОУ ВО

Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

Институт искусств

**Вопросы истории, теории и методики  
отечественного художественного образования**

**Часть III**

Учебное пособие

Романова Людмила Сергеевна

Мещанова Любовь Николаевна

Саратов, 2018

Романова Л.С., Мещанова Л.Н.

Вопросы истории, теории и методики отечественного художественного образования. Ч.3: Учебное пособие. – Саратов, 2018. - 62с.

Учебное пособие предназначено студентам институтов искусств очной и заочной формы обучения в качестве теоретического и практического руководства при изучении отечественной истории, истории искусств, музыкальной литературы. Также в качестве методологической и методической основы данное пособие может использоваться учителями средних учебных заведений при разработке уроков музыки, литературы, изобразительного искусства, мифологии, мировой художественной культуры, культурологии и других гуманитарных дисциплин. Их комплексное изучение объединяет философский, исторический, эстетический и собственно художественный аспекты школьного образования в целом. Пособие состоит из трех частей. Первая часть посвящена вопросам истории и теории отечественного художественного образования. Вторая часть рассматривает его методические основы. В третьей части раскрыты основы педагогического взаимодействия учитель-ученик на уроках искусства.

В учебном пособии представлены краткий курс лекций и ряд приложений (вопросы для самостоятельной работы, экзаменационные вопросы, тесты) по дисциплине. Содержание пособия соответствует базовому курсу Института искусств и факультетов художественного образования, музыкально-педагогических факультетов учебных заведений разного уровня образования.

Рецензент:

Профессор, доктор педагогических наук  
Рахимбаева Инга Эрленовна,  
директор Института искусств СГУ им. Н.Г. Чернышевского

Рекомендовано Научно-методическим советом Института искусств  
к размещению на сайте электронной библиотеки  
СГУ им. Н.Г. Чернышевского

© Мещанова Л.Н., 2018

© Романова Л.С., 2018

## ВВЕДЕНИЕ

**Художественное образование** выполняет систематизирующую функцию, выстраивая в систему полученные в школе знания по таким предметам, как история, музыка, литература, изобразительное искусство, мифология, мировая художественная культура, культурология, история искусств и другим гуманитарным дисциплинам.

Система образования всегда отражала положение дел в культуре. Но образование не пассивно отражает позитивные и негативные явления в культуре, а несет особую ответственность за формирование духовного мира общества. Школа является сферой активнейшего влияния на духовный мир ребенка в особенности **уроки искусства**.

В настоящее время разрабатываются новые концепции художественного образования и воспитания школьников. Современная школа пытается осуществить новые принципы гуманизации, процесса обучения. Однако предметы художественно-эстетического цикла, призванные качественно улучшить процесс духовного развития школьников, приобщить их к искусству, зачастую вводятся не в качестве обязательных предметов, а в факультативной форме.

Важнейшая задача художественного образования состоит в том, чтобы научить детей сформированные средствами искусства духовные ценности переносить на собственный образ жизни. Поэтому все методы и формы работы с учащимися на предметах художественного цикла должны иметь тесную связь с жизнью. Важно также научить школьников с опорой на жизненный и художественный опыт аргументировано объяснять своё отношение к искусству, анализировать общий характер художественного материала, особенности выразительных средств, с помощью которых воплощается художественный образ.

В общении с искусством и в творческом самовыражении под воздействием художественного восприятия личность постоянно приобретает

способность передавать информацию об индивидуальном видении мира, делая свой творческий вклад в духовную культуру всего человечества. Процесс духовного познания музыки, по мнению Д.Б. Кабалевского, - это деятельность эстетически окрашенная, она должна, прежде всего, приносить радость при живом соприкосновении с искусством.

Современная педагогика и психология утверждают, что **всякая личность** самоценна и имеет свою индивидуальность, неповторимость. В процессе эстетического воспитания, опираясь на эту концепцию, необходимо учитывать **не столько возрастные особенности, сколько индивидуальные**. Многие ученые **внимание к миру личности** определяют как основную тенденцию в современном образовании и заявляют о необходимости его **ориентации на реализацию личностного духовного потенциала**.

В условиях наблюдающегося духовного кризиса обращение к ценностям **национальной культуры** в процессе воспитания и образования – один из эффективных путей из создавшегося положения. Социально-политический и экономический кризис общества поставил педагогов и деятелей культуры перед острой необходимостью пересмотра педагогических позиций, критической переоценки устоявшихся научно-теоретических и практических систем воспитания и образования. Глубокое познание **художественной истории и культуры** многонациональной России имеет решающее значение для формирования духовного облика новых поколений.

Современное состояние общества, усиливающиеся негативные тенденции к снижению **духовного уровня подрастающего поколения** делают особо актуальной проблему возрождения и развития духовных потребностей и интересов личности, в том числе через **художественное восприятие и художественное творчество**. В обществе необходимо создать такие условия, чтобы духовные потребности учащихся превращались в устойчивые личностные качества, проявляющиеся в готовности удовлетворять эти потребности. Личностное содержание духовных потребностей находится в

непрерывной динамике и будет изменяться соответственно уровню развития самой личности.

**Художественное образование и воспитание** дает возможность сделать общение с искусством настоящей духовной потребностью, этот процесс лежит через раскрытие, совершенствование эмоционально-чувственной, эмоционально-ценностной сферы личности на основе этого общения.

Краткий курс **«Вопросы истории, теории и методики отечественного художественного образования»** является одной из важных дисциплин в цикле предметов, ориентированных на постоянное совершенствование профессиональной подготовки педагога-музыканта.

Изучение курса даёт возможность:

- овладеть системными знаниями об основных направлениях, формах и методах отечественного художественного образования;
- использовать знания для совершенствования личности и профессионального мастерства;
- выработать навык самостоятельного овладения миром художественных и духовных ценностей.

Таким образом, целями курса «Вопросы истории, теории и методики отечественного художественного образования» является:

1. Методологическая, методическая и практическая подготовка учителей дисциплин художественного цикла, чётко представляющих цели, задачи предмета и вооруженных средствами их решения;

2. Подготовка квалифицированных преподавателей дисциплин художественно-эстетической направленности, владеющих:

- методами и формами работы на уроках искусства, нацеленными на раскрытие и реализацию духовных потенциалов личности учителя и ученика;
- методикой отбора, оценки и систематизации содержательного и художественного материала для уроков художественно-эстетического цикла;
- результативными творческими формами и методами оценки и контроля знаний, умений и навыков учащихся на уроках означенного направления.

Задачи курса «Вопросы истории, теории и методики отечественного художественного образования»:

- раскрыть с опорой на научные источники сущность понятий «культура», «художественная культура», «воспитание», «образование», «развитие», «художественное образование», «художественное воспитание» и других ключевых понятий курса

- выделить основные этапы развития отечественного художественного образования;

- рассмотреть классические и инновационные концепции и направления в российском художественном образовании;

- разработать комплекс форм и методов работы со студентами по курсу истории, теории и методики художественного образования»;

- выделить принцип личностной ориентации как важнейший в процессе преподавания предметов искусства в школе;

- стимулировать систематизацию, мобильность и востребованность знаний, умений и навыков, полученных студентами на всех занятиях художественно-эстетической ориентации в вузе;

- направлять и активизировать самостоятельную работу студентов по поиску творческих форм и методов преподавания предметов искусства в школе.

В первой части пособия **«Вопросы истории, теории и методики отечественного художественного образования»** была представлена краткая история отечественного художественного образования.

В её первом разделе были освещены вопросы становления национальной системы художественного образования и воспитания. В частности рассматривались такие её аспекты, как краткая история отечественной музыкальной педагогики, история обучения изобразительному искусству в России краткая история отечественного образования и воспитания средствами художественного слова.

Второй раздел первой части пособия освещал вопросы теории отечественного художественного образования. А именно:

- культурологические основы художественного образования. Ключевые понятия и концепции художественной культуры, функции искусства в системе культуры;

- основы художественного восприятия, критерии ценности художественных произведений.

Специфика, цели и задачи цикла дисциплин, осуществляющих художественное образование в школе .

Раздел «Методические основы отечественного художественного образования. Цели и организация урока искусства» в первой части пособия был представлен рассмотрением таких тем, как:

- характеристика основных программ по дисциплине «Музыка» для общеобразовательных школ;

- пример разработки урока музыки «Послушай музыку стиха...», основанного на синтезе искусств;

- задания для самостоятельной работы;

- проверь себя (тесты).

Вторая часть пособия **«Вопросы истории, теории и методики отечественного художественного образования»** продолжает раскрывать методические основы уроков искусства, их цели, задачи и содержание; содержит задания для самостоятельной работы студентов.

В третьей части пособия **«Вопросы истории, теории и методики отечественного художественного образования»** дан анализ методов организации уроков мировой художественной культуры и изложения материала в процессе отечественного художественного образования. Внимание студента концентрируется на основах общения и педагогического взаимодействия на уроках искусства.

## Раздел I .

### Педагогическое общение – особый вид творчества учителя

#### II.1. Общение.

"Слово - дело великое.

Великое потому, что словом можно соединить людей,  
словом можно и разъединить их,  
словом можно служить любви,  
словом же можно служить вражде и ненависти.  
Берегись такого слова,  
которое разъединяет людей".

*Л.Н. Толстой*

Есть такие виды человеческого труда, которые невозможны вне общения. Именно таким видом трудовой деятельности является работа педагога.

Общение в педагогической работе очень важно. Именно сложности общения определяют наше отношение к педагогической деятельности и отношение детей к учителям, к школе. Теоретические знания по общению должны одновременно подкрепляться основательной практической работой по развитию коммуникативных навыков и умений. Незаменимую роль играет и непосредственный опыт педагогической деятельности будущего педагога.

Педагогический процесс основывается на наших отношениях с детьми, именно они - отношения - первичны в педагогическом взаимодействии, придают каждому «педагогическому движению» неповторимый личностный смысл, окрашивают учебный материал или педагогическое требование неповторимой гаммой чувств, без которых никогда не достигнуть контакта с детьми.

При организации педагогического общения нельзя исходить только из педагогических целей и задач, хотя именно они, разумеется, всегда лежат в основе нашей деятельности.

Организуя педагогическое общение, необходимо точно и адекватно ориентировать свою речь на конкретного ребенка или на группу учащихся.



Учитывать индивидуально - типологические особенности школьника, его позицию в классе, систему межличностных отношений с другими одноклассниками. В соответствии с этим избирается скорость речи, последовательность идей, их сочетание и логику. Сюда входят также интонирование, общий психологический контекст речи.

Педагогическое общение является, несомненно, особым видом творчества учителя, так как умение строить диалог с учащимися и с коллективом есть процесс творческий и именно этот процесс определяет эффективность общения педагога с обучаемыми. Чем более творчески учитель относится к общению с учениками, тем больше ученики вовлекаются в процесс обучения, вследствие чего они лучше воспринимают изучаемый предмет.

**Общение** - основная форма человеческого бытия, извечное и неперенное свойство человека, а культура общения составляет неотъемлемую часть его духовной культуры. Мы не делаем шагу без того, чтобы не вступить с кем-нибудь в контакт. По существу, все виды нашей деятельности представляют собой различные проявления общения.

Способность к общению всегда относилась к числу важнейших человеческих качеств. К людям, легко вступающим в контакты и умеющим располагать к себе, мы относимся с симпатией, с замкнутыми, нелюдимыми стараемся общаться как можно реже.

Общение служит жизненно важной цели установления взаимосвязей и сотрудничества людей, без коих немислимы процесс труда, профессиональная деятельность, процесс развития личности. Эксперименты показывают, что, если человека поставить в условия длительного одиночества (например, поместить в сурдокамеру), то отсутствие внешнего общения побуждает его "выделять" партнера из собственного сознания, то есть вести диалог с самим собой. При этом психически неустойчивая личность может утратить чувство собственного "я". Вместе с тем общение - есть способ самопознания и самообучения управлению своим поведением. Контакты с другими людьми помогают человеку понять их и

окружающую действительность, а через них - и самого себя. Чтобы оценить и понять самого себя, человек, как в зеркало, сначала смотрится в другого человека. Понятно, что всякий разумный человек мало что ценит так высоко, как возможности искреннего общения, являющегося внутренней потребностью личности и продиктованного лучшими побуждениями.

Человек начинает овладевать таинствами общения с первых шагов жизни, и, тем не менее, далеко не все, повзрослев, оказываются способными применять накопленные ими в этой области навыки. Иные хотя и стараются придерживаться общепринятых норм общения, почему-то делают это избирательно.

Чувства обиды, раздражения, неудовлетворенности, возникшие в результате неумелого общения, зачастую продолжают довлеть над человеком долгое время, не проходят бесследно, порождают цепную реакцию, сказываясь, так или иначе, на контактах с сослуживцами и близкими людьми. Несомненно, что общение влияет на взаимоотношения людей.

В научной литературе в 1969 году американский исследователь Ф. Джонс насчитал 96 определений общения (изучал только издания на английском языке).

В. Леви, психотерапевт и писатель, писал: «**Общение** - одно из тех разъезженных слов, вроде «свободы», «любви» и т.п., по которым можно ехать куда угодно. Слово-пакет, в который можно завернуть радиопередачу, воспитание, лекцию, постель, театр, музыку, матершину. Я не знаю, что такое Не-общение». А существует ли «Не-общение»? Общение может осуществляться с одушевленными (человек, собака, кошка и пр.) и неодушевленными предметами (книга, картина и т.д.). Так как же определить - состоялось ли общение? Ведь иногда бывает, мы говорим: «Не получилось у меня с ним» или «Хорошо пообщались», хотя в речи звучали одни междометия: «А он? А ты? Иди ты! Ну и ну!» - Эти междометия бессмысленны лишь на сторонний взгляд, так как всем сторонам общения понятна суть разговора. В психологии для такого вида общения существует специальное название - **фатическое** - от латинского слова *fatuus* - глупый. При «общении» и «не-общении» необходимо иметь в виду, прежде

всего, факт общения. Какова сущность факта общения, легко можно определить, прочитав рассказ А. Чехова «Тоска».

Задание для самостоятельной работы

Внимательно прочитайте рассказ А.П. Чехова «Тоска» и объясните: когда, с кем и как произошел факт общения.

Несомненно, что при общении не должна нарушаться цепочка: говорить-слушать-слышать.

Может ли быть наказание «общением» и «не общением»?

Ответ однозначный - может:

- наказание общением (чрезмерное общение - болтливость, неумение слушать и т.п.);

- наказание лишением возможности общения: в Древней Греции самым тяжелым наказанием считалось вынесение приговора «остракизм» - это лишение гражданских прав с одновременным запретом разговаривать с окружающими. В результате, за полгода человек мог сойти с ума.

Именно в общении происходит взаимопонимание людей в результате обмена информацией (мыслями, идеями, даже эмоциями).

В литературе приводится немало различных определений общения. Одни видят сущность общения в целенаправленном обмене информацией, другие характеризуют его как процесс коммуникации, третьи оценивают как деятельность, основанную на разумном понимании и намеренной передаче мыслей и переживаний. Это сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимодействия друг с другом, и как процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга.

**Общение** (определение Кагана) - свободное взаимодействие уникальных партнеров, каждый из которых выбирает самостоятельно другого и соотносит себя с другим именно в своей и в его единственности и неповторимости. Следовательно, мы свободно и самостоятельно выбираем партнера для общения, предварительно

сравнив его с собой (в основном, бессознательно, на уровне автоматизма). Бывают ли ошибки в выборе? Да, безусловно, бывают. Тогда человек стоит перед дилеммой:

- а) признать, что сам не мог дать определенного уровня общения;
- б) оправдать себя путем принижения собеседника: «Он меня не понимает»;
- в) принизить себя, признав, что контакт с собеседником не получился,

вследствие непонимания друг друга («Он говорит заумно»).

В любом случае, истинная **цель общения** исходит из **наших личных интересов**, то есть является **собственнической**. И когда личные интересы обеих сторон в общении совпадают, процесс общения можно считать состоявшимся. Но нередко личные интересы сторон бывают прямо противоположными, ожидания результатов общения разные, и процесс общения проходит в атмосфере полного «непонимания». Результаты ожидания сторон общения не совпадают. (Сделайте анализ рассказа А.П. Чехова «Предложение»).

Для понимания процессов общения людей необходимо различать два уровня сознания – обыденное и научное (систематизированное). Обыденное сознание, которым люди руководствуются в повседневной жизни и деятельности, свойственно каждому человеку, а научное сознание - поддерживается и обогащается профессионально подготовленными группами людей, осуществляющими научные исследования в различных областях теоретического сознания. В единстве своем эти два уровня сознания образуют психологический механизм мыслительной деятельности человека, восприятия и обработки им внешней информации. Обыденное сознание подвержено заметному воздействию недостаточно контролируемых факторов, поскольку оно непосредственно выражает чувства, настроение и представление, вытекающие из личного, индивидуально-неповторимого жизненного опыта человека и опирается на так называемый «здравый смысл» - позиции, сложившейся у него по различным вопросам под влиянием окружающей среды и социальных норм, материальных условий жизни и труда, социально-психологического общения с другими людьми. При этом человек, уже занявший определенную позицию по тому или иному вопросу, меньше всего беспокоится об ее истинности: будучи убежден в справедливости

собственной точки зрения, он не видит нужды в ее критическом переосмыслении или возможной переоценке. В отличие от этого научное сознание опосредовано человеческим опытом, знанием и практической деятельностью, отражается в системных формах - в виде теории или системы взглядов, ориентированных на познание внутренней сути процессов и явлений. Таким образом, эти виды сознания различаются между собой по объему обыденного и научного, психологического и идеологического. У большинства людей преобладает обыденное сознание.

Преобладание определенного уровня сознания в нашей психике влияет на уровни общения. Психология различает три основных уровня общения.

1. Манипулирование - общение, где права управляемых не идут дальше просьб о разъяснении команд, а не прав управляемых. В педагогической практике на этом уровне общения построена авторитарная педагогика: «Учитель всегда прав!»

2. Конкуренция - соревнование. Как часть педагогического процесса она зачастую имеет положительный эффект. При использовании приема соревнования следует учитывать возрастные особенности детей. Чтобы уяснить положительные и отрицательные стороны этого уровня общения самостоятельно осмыслите следующие вопросы:

- а) возрастает или убывает дух соревнования с взрослением ученика?
- б) какие варианты вы можете предложить? (продолжите список):
  - ученик – ученик;
  - ученик – родитель.

3. Сотрудничество, в основе которого лежит доброжелательное отношение двусторонней помощи и внимания. На этом уровне общения построена педагогика сотрудничества и школьного самоуправления.

Общение имеет **классификацию**.

**По целям:** биологическое и социальное.

**По средствам:**

1. Опосредованное (косвенное) - через посредников.
2. Непосредственное (контактное).

3. Вербальное (речевое).

4. Невербальное (жесты, мимика, и т.п.).

5. Письменное сообщение (форма общения, воспринимаемая только зрительно, менее эффективна, чем личная беседа, когда «работают» и зрение, и слух).

**По видам:** деловое, личностное.

В общении раскрываются **характеры** собеседников. В психологии различают два вида характеров (понятия введены швейцарцем К. Юнгом):

**1. Интровертность** (intro – внутрь). Интроверты думают много, говорят мало. Для таких людей опасен порочный круг: «Что сказать?», «Как сказать?», «Поймут ли?». Для них характерен взгляд «в себя», полемика чаще всего с самим собой.

**2. Экстравертность** (extra – вне). В общении экстраверты разговорчивы, часто бывают, поверхностны в суждениях.

В каждом человеке «уживаются» оба вида характера, и хорошо, если они находятся в равновесии. Но чаще бывает, что один из них преобладает, а в различных жизненных ситуациях зачастую проявляется лишь один из них. Приведите примеры различных жизненных ситуаций, ситуаций из школьной практики и разберите данные ситуации с точки зрения характеров их участников.

Американский психолог Э. Берн выдвинул идею «**трех начал**» в каждом человеке. По его мнению, в человеческом поведении реализуются три позиции, которые он определил как позиции Взрослого, Родителя и Ребенка.

**1. Взрослый** - это наше чувство реальности, это видение мира таким, каков он есть.

**2. Ребенок** - это эмоциональность, непосредственность, немалая доля безответственности.

**3. Родитель** - не интересуется, каков мир, поскольку точно знает, каким он должен быть; это тот, кто воспитывает и указывает, наставляет и наказывает. Рассмотрим определенную ситуацию.

Ситуация: «Где мой галстук?»

Вопрос:

Ответ:

*Взрослый:* "Не видела ли ты его?" - "Я не знаю, кажется, в шкафу".

*Родитель:* "Вечно у тебя беспорядок!" - "Почему я должна следить за твоими вещами?"

*Ребенок:* "Я не могу найти, помоги". - "Я не знаю, не помню".

Интересно, что степень присутствия этих начал в человеке не связана напрямую с его возрастом.

Из приведенного примера ясно, что общение «Ребенок – Ребенок» не имеет практических действий; «Родитель – Родитель» содержит ряд указаний, обвинений; позиция «Родитель» включает чаще всего диктат; и, несомненно, лишь позиция «Взрослый» может избавить многих от неприятного общения.

А теперь эту идею «трех начал» приложим к уровням общения.

Первый вид: манипуляция.

«Родитель – Ребенок» - возможна манипуляция? - Да.

«Взрослый – Ребенок» - возможна манипуляция? - Да.

«Взрослый – Взрослый» - возможна манипуляция? - Нет и т.д.

Второй вид: соревнование.

«Родитель – Ребенок» - Да.

«Взрослый – Взрослый» - Да.

«Ребенок – Ребенок» - Да и т.д.

Третий вид: сотрудничество: можно предложить любые варианты.

Мы хотим общаться, чаще всего, когда нам интересно. А что такое **«интерес»**? - *inter esse* - фр. – «быть спереди». Общение должно быть заинтересованным, стороны общения должны стремиться к пониманию друг друга. Станиславский говорил, что **понять** - это значит **«почувствовать»**. **«Эмпатия»** - психологи употребляют этот термин, когда определяют возможность человека жить чувствами другого, а не только «понимать» его радость, боль и т.д. Часто бытует фраза: «Им не надо слов, чтобы понять друг друга». Не надо

слов, а что надо? В подтексте этой фразы - изменение тона голоса, движения, выражения лица. Леви в книге «Искусство быть другим» пишет: «Если вы хотите узнать Точную Нижнюю Границу человека, послушайте, что он говорит о своем злейшем враге... Точная Верхняя Граница совпадает с описанием друга».

Эффективный контакт определяют восемь пунктов общения со знаком «плюс» и «минус»:

- + интерес;
- + обратная связь;
- + артистизм;
- + оптимизм;
- + предвидение;
- предвзятость;
- + - эгоизм (любовь к себе);
- + - агрессивность (добро должно быть с кулаками?).

Несомненно, что эффективность общения повышается с ликвидацией "минусов" и приобретением большего количества "плюсов". **Гений общения** (по Леви) - это тактика общения на Другого, на Добро. Поэтому родительская (или взрослая) позиция в общении - это, прежде всего, интерес к ожиданиям партнера. Существуют **психологические феномены**, которые влияют на ход общения.

**1. Эффект бумеранга** - информация, которая человеку неприятна или передается тем, кто ему неприятен, может не только не переубедить его, а, напротив, еще более укрепить в его позиции.

**2. Эффект края** - установлен психологом немцем Эббингаузом (XIX век). В ряду информации ее крайние звенья (первые и последние) запоминаются лучше и оказываются значимее, по отношению к хорошо знакомому вам человеку наиболее существенными станут последние новости о нем, по отношению же к незнакомому особенно весомы первые впечатления.

**3. Эффект ореола.** Именно первые впечатления создают ореол - положительный или отрицательный. В дальнейшем же происходит



"подстраивание" новой информации к первоначальной. И не всегда это "подстраивание" справедливо и правдиво: то, что противоречит первому впечатлению, может отсеиваться как малозначительное или вовсе не замечаться, а то, что с ним согласуется - приобретает безусловную достоверность и тем самым еще подкрепляет первое впечатление. Поэтому с первыми впечатлениям о человеке следует быть предельно осторожными.

Приведем некоторые высказывания.

Люди существуют друг для друга (Марк Аврелий)

Чтобы судить о человеке, по крайней мере, надо войти в тайну его мыслей, его несчастий, его волнений (О. Бальзак).

## II.2. Культура речи учителя

В педагогическом процессе огромную роль играют объяснения педагога, беседа с учениками, формулирование заданий и т. д. В практической деятельности учителем используются различные **средства воздействия** на личность школьника, которые можно подразделить на две группы. **Первую группу** составляют знаковые системы, которые можно назвать **личностными**:

- лингвистическая (речь);
- паралингвистическая (интонация);
- кинетическая (мимика и жесты);
- средства, идущие от внешнего облика и черт характера учителя (поведение, костюм, тон и стиль общения и т.д.)

**Вторая** группа включает в себя технические наглядные средства воздействия, которые можно назвать **графическими** знаковыми системами.

Названные системы (личностная и графическая) взаимообогащают и дополняют друг друга. При выпадении одного из компонентов данных систем снижается педагогический эффект воздействия на личность ученика.

Педагогическое общение осуществляется на всех стадиях воспитания и образования, оно развивается и усложняется по своему содержанию и формам. В деятельности педагога существенна роль словесного общения, хотя словесное

воздействие не единственное. Через педагогическое общение достигается взаимопонимание и взаимодействие педагога и ученика, передача знаний, формируются разнообразные умения и навыки. **В идеале** каждому педагогу важно овладеть функциями литературной речи в их гармоничном единстве:

**1. Коммуникативная функция** - при ее посредстве достигается взаимопонимание педагога и учащегося. Главный критерий - доступность речи /не означает упрощения речи/.

**2. Контактная функция** - предполагает установление прочного контакта со школьной аудиторией.

**3. Номинативная функция** заключается в точности, отчетливости словесного выражения в процессе объяснения учебного материала.

**4. Информативная функция**, достигаемая мерой содержательности речи учителя и манерой изложения, при посредстве которой выделяется важность и значительность основного содержания.

**5. Эмоционально-экспрессивная функция** предполагает отбор учителем средств экспрессии речи, создающих оптимальный эмоциональный тон общения.

В настоящее время экспериментально установлено, что через звучащую форму текста ученик получает больше познавательного материала, чем через печатную форму текста равной протяженности. Звучащий текст дает школьнику больше образов, ассоциаций, ориентировочных и коммуникативных сигналов, то есть педагогически более целесообразен. В связи с этим возрастает роль устного общения в школе, а, следовательно, и качества педагогической речи.

Необходимо отметить, что многие великие педагоги прошлого уделяли много внимания речи учителя. Так, например, К. Ушинский одно из важных мест отводил вопросу о мастерстве слова учителя. Он указывал, что с помощью слова учитель решает самые разнообразные задачи воспитания и обучения подрастающего поколения. Весьма актуальным для современной школы является обоснование К. Ушинским великой роли слова учителя в познавательном процессе учебной деятельности школьников, в их умственном развитии.

Важной стороной педагогической деятельности В. Сухомлинского, отраженной в его многочисленных трудах, является глубокая вера в могучую силу слова воспитателя. Утверждая, что «воспитание словом - самое слабое и уязвимое место современной школы», В.А. Сухомлинский требовал от учителя мастерского владения им. «Слово учителя - ничем не заменимый инструмент воздействия на душу воспитанника. Искусство воспитания включает в себя, прежде всего искусство говорить, обращаясь к человеческому сердцу». Речь учителя музыки должна содействовать развитию художественного вкуса и эстетических чувств детей. «Слово никогда не может до конца объяснить всю глубину музыки, но без слов нельзя приблизиться к этой тончайшей сфере чувств. Я старался, чтобы слово, объяснение музыки было своеобразным эмоциональным стимулом, который пробуждает чувствительность к музыке как непосредственному языку души. Объяснение музыки должно нести в себе что-то поэтическое, что-то такое, что приближало бы слово к музыке». Диапазон разговоров о музыке может быть очень велик: от беседы об истории создания музыкального произведения, его содержания, т.е. установки, направленной на правильное понимание смысла музыкального произведения, «который рождается у исполнителя в результате большой и углубленной мыслительной работы, требующей не только музыкальных знаний, но и эрудиции в области истории искусства и культуры, знание общественно-исторических условий, в которых протекала жизнь и деятельность данного композитора, формировались его эстетические взгляды и творческие устремления», до исправления неправильно звучащих нот и всяческих неточностей. Таким образом, слово учителя может быть оформлено в различных формах: эмоционально-образный рассказ, сообщение названия музыкального произведения, выразительное чтение поэтического текста песни, задания и указания к самостоятельным действиям (пение и слушание музыки).

Неумение использовать свои речевые ресурсы ведет к тому, что художественное впечатление, получаемое на уроках музыки учениками, сильно снижается. «Можно опасаться, что сухие пояснительные вступительные речи специалистов - просветителей убьют способность живого восприятия музыки,..

надо, чтобы речь о музыке всегда была живой и пламенной, чтобы.. взор был направлен только вперед, к будущему». Для учителя музыки крайне важно умение живо и увлекательно рассказывать о произведении, содействуя тем самым восприятию музыки. Выразительность речи учителя значительно влияет на процесс обучения. Вялая, бесцветная речь не увлекает школьников, чтобы следить за такой речью, ученику необходимо владеть произвольным вниманием, прилагать большие волевые усилия, что для школьников, особенно младших классов, очень трудно. Наоборот, речь, эмоционально окрашенная, интонационно разнообразная, повышает интерес ученика, помогает восприятию и запоминанию сообщаемого материала.

Умение говорить очень важно, не даром А.С.Макаренко считал **речь основным элементом «педагогической техники»**. «В деятельности учителя речь выполняет особо важные функции. Через нее учащиеся приобретают знания, мысли, убеждения, проникаются определенными чувствами, под влиянием слов... формируются свойства личности».

Выделяя речевую деятельность как фундаментальную деятельность человека Л.С.Выготский видел в ней богатейшие возможности развития личности, сознания, всех познавательных процессов человека. В этой деятельности выражены различные психические процессы: восприятие, память, процессы мышления, эмоциональные, волевые. От развития речевой деятельности зависит общая и специальная (научная, техническая, эстетическая) культура человека. Низкий уровень этой деятельности - показатель недостаточного развития мыслительной деятельности человека.

**Как общепедагогическая проблема** речевая деятельность изучается психологией, рассматривающей речь как психический процесс, взаимосвязанный с мышлением; лингвистикой, языкознанием, изучающими особенности человеческого языка, законы речевых форм, их функционирование; психолингвистикой, исследующей психические механизмы порождения языка и форм речевой деятельности, обусловленных внешними (социальными) и внутренними (психофизиологическими) процессами. Наука о мастерстве

педагогической речи связана с целым рядом научных отраслей, таких как анатомия, физиология, логика и психология, поэтика и эстетика.

Анализ языковедческой литературы (Ладыженская Т.А., Иванова С.Ф. и др.) показывает, что в системе языка и на его основе функционируют различные виды речи: устная, письменная и внутренняя, имеющие свои разновидности, свою структуру и функции. В учебно-педагогической деятельности используются все виды речи: устная (речь педагога на уроке), письменная (процесс подготовки к уроку), внутренняя (основа всей учебно-воспитательной деятельности на уроке и в процессе подготовки к нему).

**Устная речь** имеет в виду непосредственное общение людей (монолог, диалог и т.д.). Для нее характерно наличие говорящего и слушающего, причем данная форма речи требует, чтобы слушающий понимал ее в процессе восприятия, она не дает времени на обдумывание. **Характерной особенностью** устной речи является то, что она допускает повторение сказанного, использует такие средства, как интонация, мимика, жесты. Для устной речи характерны эмоциональность, экспрессивность, непосредственность реплицирования, зрительный контакт в процессе общения.

В письменной речи основную роль играют зрительные и моторные (от движения пишущей руки) ощущения, хотя и здесь имеют значения те, которые играют основную роль в процессе устной речи, то есть слуховые ощущения. Письменная и устная речь имеют разную материальную основу: движущиеся слои воздуха (звуки) - в устной речи и краска (буквы) - в письменной речи. С этим различием связаны богатые интонационные возможности устной речи и отсутствие таковых в письменной. **Интонация** создается мелодикой речи, местом логического ударения, его силой, изменением в интенсивности (громкости), степенью четкости произношения, наличием или отсутствием пауз, тембровой окрашенностью звука. В устной речи **интонация** - языковое средство передачи смысла высказывания.

Использование **письменной формы** означает возможность продумывания речи, перестроек предложений, замены слов, их длительного поиска, обращения к словарям и справочникам. Устная форма все это исключает. Известный советский

языковед проф. Т.А. Ладыженская указывает, что «пишущий может возвратиться к написанному, совершенствовать его многократно. Говорящий говорит набело, исправляя по ходу изложения лишь то, что сумел заметить в процессе речи». Следовательно, он вынужден выстраивать свою мысль и говорить одновременно. С этим связан ряд явлений, характерных для устной речи: меньшая лексическая точность; синтаксические ограничения длины; сложные словосочетания и предложения; появление необычных конструкций; заполнителей пауз; наличие речевых ошибок.

Психология кроме внешней (устной и письменной) речи различает еще и **внутреннюю речь**, то есть неслышимую, «речь про себя». Полную четкость и законченность мысль получает только, когда она продумана в процессе внутренней речи. Внешняя речь предназначена для других и требует ясности и определенности формулировок. Для того чтобы внешняя речь удовлетворяла этим требованиям, нужно дать возможность говорящему сначала продумать свои мысли, выразить их про себя, а затем уже высказать вслух. Таким образом, **внутренняя речь** является **средством выражения и развития мысли**. Но нельзя отождествлять **внутреннюю речь и мышление**, т.к. внутренняя речь - всегда речевой процесс. Исследования Н.И. Жинкина доказали, что внутренняя речь протекает со значительно большей скоростью, что с ее помощью человек планирует и корректирует свои последующие действия.

По вопросу о форме внутренней речи высказывались различные взгляды. Согласно одному из них, внутренняя речь отличается от внешней только тем, что речевой акт в ней заторможен и не доведен до своего звукового завершения. Внутренняя речь - беззвучная, немая. При этом признается наличие скрытых сокращенных речедвижений.

Положение о заторможенности и беззвучности внутренней речи справедливо, но они недостаточны для характеристики ее качественных психологических особенностей. Согласно противоположному взгляду на внутреннюю речь, она настолько не похожа на все другие виды речи, что грамматически и психологически не имеет с ними ничего сходного и общего. На нее

не распространяются лексические и синтаксические нормы языка, и к тому же значение слов во внутренней речи исключительно субъективированы. Однако внутренней речи, как и другим видам речи, свойственно многообразие структурных особенностей в зависимости от содержания и процесса мыслительной деятельности. Нет основания соглашаться с тем, что внутренняя речь как бы локализована и выступает только на отдельных стадиях мыслительного процесса и отсутствует на других. Уже в начальной фазе решения познавательной задачи при посредстве внутренней речи совершается громадный умственный труд в виде творческих поисков, нахождения предварительных гипотез и направления в изучении вопроса, что может быть в дальнейшем более точно и кратко сформулировано средствами звуковой или письменной речи.

Внутренняя речь является речевым процессом. Во взаимосвязи и единстве мышления и речи определяющее значение имеет мышление, а речь выступает в процессе мышления в активном значении, будучи не только средством оформления отработанной мысли, но и орудием ее формирования и развития. Это положение о единстве взаимосвязи мышления и речи является основным по отношению ко всем видам речи. Установлено, что внутренняя речь значительно сближается с внешней на основе внутреннего проговаривания при наличии двух условий для размышлений про себя. Одним из них является степень новизны, сложности и трудности решаемой задачи. Понимание таких вопросов с необходимыми подробностями, вхождение в детали их решения требует и соответствующего развертывания словесного выражения мысли. Другое условие, влияющее на степень развернутости внутренней речи, - подготовка предстоящего продуманного высказывания по обсуждаемому вопросу и понимание важности правильного его решения. Такому выступлению предшествует детальное осмысливание вопроса и его достаточно подробная речевая обработка вплоть до законченных словесных формулировок. Образы такой речи отчетливо воспринимаются внутренним слухом. Процесс перевода внутренней речи во внешнюю облегчается не только внутренним проговариванием, но и усилием чувственной живости слуховых образов слов. Слова, употребляемые во внутренней

речи, имеют такое же значение, что и слова, включенные во внешнюю звуковую и письменную речь.

Регулирующее значение внутренней речи проявляется в упрочении актов сосредоточения, в преодолении отвлечения внимания, в повышении его устойчивости, в механизме переключения и в корректирующей функции.

Внутренней речи свойственна также воздейственно-волевая функция в формировании словесного изъяснения воли, в регулировании произвольных движений и различных звеньев волевого действия. Волевой акт состоит из четырех компонентов: осознание цели, принятия решения о способах действия, совершения самого действия и его последующего осмысления и оценки. В последнем из этих звеньев волевого акта внутренняя речь включается в механизм обратной связи.

Внешняя и внутренняя речь - факторы установления с учащимися педагогически целесообразного контакта (делового и психологического). В связи с этим функция внутренней речи состоит в развитии у педагога выдержки и самообладания в общении с учениками. Внутренняя речь выступает одним из средств развития педагогического мышления учителя, и ее значение велико. Внутренняя речь помогает осознать цели и задачи, стоящие перед учителем, наметить пути, ведущие к достижению поставленной цели, решению задач учебно-воспитательного процесса. Роль письменной речи особенно значима при корректировании, отборе, анализе и синтезе путей и методов педагогического воздействия на личность ученика. Значение внешней (устной) речи состоит в том, что она является основным средством общения и передачи знаний.

В языковедческой литературе (С.Ф. Иванова, Д.Э. Розенталь и др.) педагогическую речь рассматривают как разновидность ораторской, так как она непосредственно обращена к аудитории. Ораторская речь обладает рядом важных характеристик, определяющих ее сущность:

- ораторская речь - разновидность прямой коммуникации между оратором и аудиторией;



- для ораторской речи характерно наличие «обратной связи», то есть существует возможность воспринимать реакцию аудитории непосредственно во время выступления и при необходимости корректировать ее;

- ораторская речь характеризуется комплексностью в использовании различных знаковых систем: лингвистической, паралингвистической, кинетической;

- преимуществом ораторской речи является отчетливое проявление личных качеств оратора и их эмоциональное воздействие на аудиторию.

Таким образом, сходство ораторской и педагогической речи, несомненно. Следует подчеркнуть, что педагогическая речь не адресована персонально, она рассчитана на понимание не одного собеседника, а многих учеников. Учитель не может надеяться на понимание с полуслова, поэтому речь его должна быть достаточно полной, развернутой, литературно грамотной. Культура речи - сложное и многоаспектное понятие, в основе которого лежит существующее в сознании носителей языка представление о некоем «речевом идеале». В отечественной лингвистике и лингводидактике сложилась определенная система воззрений на этот предмет, связанная с именами В.В. Виноградова, Л.В. Щербы и др. Так, например, проф. Артемов В.А. под культурой речи подразумевает культуру произношения, культуру словаря, культуру грамматических форм и синтаксиса, стилистическую культуру речи и даже культуру жестов и мимики. Ефимов А.И. пишет: «Культура речи - это область словесного мастерства, искусство хорошо говорить и писать, наиболее целесообразно и эффективно использовать речевые средства». Д.Э. Розенталь утверждает, что «культурной мы должны считать речь, которая отличается самобытностью, смысловой точностью, богатством и разносторонностью словаря, грамматической правильностью, художественной изобразительностью». Бельчиков Ю.А. дает самое краткое, на наш взгляд, и точное определение: «Высокая культура речи - это умение правильно, точно и выразительно передавать свои мысли средствами языка». Доктор филологических наук, проф. Б.Н. Головин отмечает, что термин «**культура речи**» применяется в **трех значениях**:

- **культура речи** - это, прежде всего, ее реальные признаки и свойства, совокупность и система которых говорят о ее коммуникативных свойствах;

- **культура речи** - это совокупность навыков и знаний человека, обеспечивающих целесообразное и незатруднительное применение языка в целях общения;

- **культура речи** - это область лингвистических знаний о культуре речи в первом значении.

В большинстве работ, посвященных культуре речи, указывается на тесную взаимосвязь понятий «культура речи» и «норма литературного языка». «Норма языка - центральное понятие теории культуры речи». «Это общепринятое употребление, регулярно повторяющееся в речи говорящих: это предписания, правила, указания к употреблению, зафиксированные в учебниках, словарях, справочниках».

Однако помимо нормы действуют различные регуляторы речевой деятельности индивида, которые Б.Н. Головин, не расчлняя, обозначил словом «**целесообразность**». «Ощущение говорящим и пишущим, понимание ими целесообразности того или иного слова, той или иной синтаксической конструкции и их сложного сцепления в пределах целостных отрезков текста и всего текста - вот та мощная сила, которая создает образцовую речь и позволяет говорить о высшей степени речевой культуры. Лишь разумный и прочный **союз нормы и целесообразности** обеспечивает культуру речи всего общества и отдельного человека».

Б.Н. Головин описывает системные отношения речевой структуры к внешним по отношению к ней структурам (сознанию, мышлению, языку и т.д.), помогающих определить содержание основных коммуникативных (речевых) умений.

**А. Соотношение речь-язык.** Речь строится из материала языка, подчиняется его законам, но она не равна языку. В речи, соотносясь с задачами и возможностями высказывания, говорящий, может, а зачастую, и вынужден, совершать выбор, комбинирование и трансформацию языковых единиц. Если в речи соблюдены нормы литературного языка, она называется **правильной**. Если в

речи нет чуждых литературному языку слов и словесных оборотов, ее называют **чистой**. **Разнообразной** мы считаем речь, в которой применены многие и различные средства языка.

**Б. Соотношение речь-мышление.** Данные системы имеют прямую связь: мысль выражается в речи, где она и формируется. Рассматриваемое соотношение помогает проанализировать такие качества речи, как точность и логичность. **Точной** называют речь, в которой значения составляющих ее слов и их сочетаний строго соотнесены с содержанием и объемами выражаемых понятий. Если связи значений, свойственных словам, словосочетаниям и предложениям, входящих в структуру речи, не противоречат законам логики, законам мышления - такая речь **логична**. Доктор психологических наук Ерастов Н.П. считает, что мышление подчиняется двум законам. **Первый - закон тождества**, согласно которому в ходе любого рассуждения каждое понятие надо употреблять в нужном значении, а всякое изменение смысла должно быть четко оговорено. При нарушении этого закона (неопределенность терминов, формулировок, подмена тезиса, несоответствие содержания речи теме выступления и т.д.) нарушается контакт со слушателями. **Второй закон** логически верного мышления предполагает **правильный выбор лексико-синтаксических средств**, которые позволяют реальным партнерам общения однозначно установить предметы обсуждения и связи между ними, так как в коммуникативном акте участвуют два сознания - сознание автора речи и сознание адресата. В идеале коммуникативный акт должен обеспечить адекватную работу двух сознаний.

**В. Соотношение речь-сознание.** Если мышление можно определить как процесс отображения действительности в формах понятий, умозаключений, суждений, то сознание - это процесс отображения действительности в любых формах, включая ощущения, переживания и т.п. Речь, выражая не только мысли, но и чувства человека, участвует в формировании эмоционального мира индивида. Следовательно, эмоциональный и выразительный компоненты речи имеют огромное значение, особенно в процессе воздействия на слушателя. Таким образом, соотношение речь-сознание поможет понять содержание таких

коммуникативных качеств речи, как выразительность и образность. Если речь построена так, что самым подбором и размещением средств языка воздействует не только на ум, но и на эмоциональную область сознания - она выразительна. В работах Б.Н. Головина, Т.А. Ладыженской дан подробный анализ средств выразительности устной речи, которые включают основной тон высказывания (повествующий, восторженный, спокойный и т.д.), логические ударения, различные интонации голоса, логические паузы, темп и ритм речи, а также жесты и мимику. Выбор выразительных речевых средств определяется, в основном, условиями общения. К средствам выразительности относится образность. Образная речь воздействует не только на разум человека, но и на его чувства. Если структура речи, воздействуя на сознание (или выражая его), формирует конкретно-чувственные представления о действительности, она называется образной. Художественно-эстетическими элементами образности речи принято считать эпитеты, метафоры, крылатые слова, народные поговорки и пословицы, цитирование и сравнения с образами литературного (поэтического, изобразительного и т.д.) произведения. Принципиальное качество образности - неповторимость, уникальность, индивидуальность. Образное слово остается образным только при очень осторожном обращении с ним.

Исключительная ориентация на образность речи таит в себе и другие не менее опасные недостатки. Встречаются случаи, когда говорящий воспроизводит слова, образные выражения, отрывая слово от действительности, говорит, не думая, лишь бы красиво, то есть имеет место пустое фразерство.

Под образностью речи мы понимаем большой словарный запас, использование знаний из разных областей познания (истории, литературы, народного творчества и т.д.). Образность речи помогает избегать употребления готовых фраз письменной речи, способствует усилению интереса к изучаемому материалу, более легкому и прочному усвоению знаний, повышению общего культурного уровня. Образность речи также предполагает развитое чувство меры, эстетический вкус и наблюдательность. «Одна - две лаконичные, но образные фразы, сказанные учителем в связи с тем или иным звучащим в классе музыкальным

произведением, западут в сознание ребят, в их душу, вызовут в них благородные мысли и эмоции в несравненно большей мере, чем любые, предварительно «заготовленные» общие слова на эту же тему».

Достоинство педагогической речи состоит в смысловой емкости, экономии речевых средств, их целенаправленности при изложении. В системе коммуникативных качеств Б.Н. Головин рассматривает также соотношения речь-

действительность, речь - адресат, речь - условия общения, на основе которых произведен анализ таких понятий, как доступность (говорящий кодирует речь, а слушающий на основе правильно подобранных речевых средств адекватно ее раскодирует), уместность (приведение языковой структуры в соответствие с условиями общения).

Обобщая ранее сказанное, можно сделать вывод, что культурной мы называем речь, которая:

- содержательна и убедительна;
- последовательна и логична;
- эмоциональна и выразительна.

На основе проведенного анализа мы можем выделить две группы качеств, характерных для педагогической речи:

- качества, обеспечивающие правильность речи;
- качества, обуславливающие ее действенность как средства обучения.

В первую группу качеств педагогической речи входит безукоризненность с точки зрения лексики, фонетики, стиля, произношения, ударения в словах, правильного построения фразы, отсутствие провинциализмов, архаизмов, т.е. слов, засоряющих речь. Для того чтобы осуществить свои творческие намерения, учителю необходимо иметь четкую и правильную дикцию, т. к. невнятное произношение, скороговорка мешают восприятию текста.

Вторая группа качеств педагогической речи включает в себя особенности речи, оказывающие воздействие на слушателей: ясность, простота, доступность изложения учебного материала, его логичность. Большое значение имеет и звучность речи. Необходимым условием передачи знаний является способность

правильно доносить фразу, удерживать внимание слушателей на основном, подчиняя ему отдельные подробности и детали, т.е. логическая выразительность текста. Когда учитель не может организовать свою речь, правильно ее построить, возникают пространность в рассуждениях, расплывчатость, информативность речи теряется. К.Станиславский говорил: «Уметь просто и красиво говорить - целая наука, у которой должны быть свои законы». Таким образом, сила слова, его действенность во многом зависят от того, насколько педагог владеет языком, речевой культурой, словом. Поэтому задачу воспитания учителя следует понимать, прежде всего, как задачу воспитания мыслящего человека, обогащенного знаниями, умеющего критически оценивать свою деятельность и на этой основе находить пути к наилучшему выражению своих мыслей с учетом особенностей находящейся перед ним аудитории. Основным направлением в работе над речью следует считать словарную работу, которая предполагает, прежде всего, планомерное расширение активного словаря.

**Активный словарь** - это слова, который говорящий не только понимает, но и употребляет (более или менее часто). Активный словарь во многом определяет богатство и культуры речи. В активный словарь учителя музыки должны входить общеупотребительная лексика и ряд специфических слов (музыкальная терминология), употребление которых необходимо учителю-музыканту для профессиональной деятельности.

**Пассивный словарь** индивида составляют слова, которые говорящий на данном языке понимает, но сам не употребляет. Пассивный словарь значительно богаче активного, сюда относятся слова, о значении которых человек догадывается по контексту, которые «всплывают» тогда, когда их слышат.

**Словарная работа** предусматривает следующие направления: **обогащение словаря**, то есть усвоение новых слов. Осуществлять эту работу значит способствовать количественному накоплению слов. Обогащение речи происходит, прежде всего, за счет множества знаменательных слов. Такое множество приобретается путем отбора и накопления слов во время работы со словарями:

- **уточнение словаря** - овладение точностью и выразительностью языка (наполнение содержанием слов, усвоение многозначности синонимии слова);

- **активизация словаря**, т.е. перенесение как можно большего числа слов из пассивного в активный словарь;

- устранение нелитературных слов, перевод их в пассивный словарь.

Для того чтобы говорить перед классом, нужно обладать очень важным качеством, **умением публично мыслить**. Это сложно, потому что перед большой или новой аудиторией выступающий часто волнуется, а для того чтобы формулировать свои мысли в процессе речи, нужно владеть собой, уметь сосредоточиться, подчинить свое внимание главному. Речь, читаемая по написанному или близкая (дословная) написанному, приводит к неудачам: не получается контакта с учениками, так как у учителя отсутствует искренность, и как следствие этого - сомнение в знаниях учителя и понижение интереса к его речи. Сам учитель испытывает постоянные затруднения: возникают посторонние, новые мысли, происходит рассеивание внимания. Зная заранее учебный материал, который надо объяснить ученикам, следует говорить свободно, не пытаясь дословно произносить заранее написанный текст. Речь учителя должна иметь **характер экспромта, импровизации**.

«**Педагогическая речь**» включает в себя речь (как средство общения), педагогическую речь (в двух аспектах: как средство передачи знаний и средство воздействия на личность школьника) и педагогическую речевую импровизацию (как способность к мгновенной речевой ориентации).

Учитель должен говорить ясно, убедительно, правильно, выразительно и свободно. Последнее означает, что учителю необходимо овладеть навыками живой устной речи, умением словесной импровизации, а также умением удерживать контакт с аудиторией, контролировать себя во время речи.

**Импровизация** - высшая форма ораторского мастерства, это умение быстро, «на ходу» составить мысленный план **по хорошо известному предмету** и выбрать подходящую форму выражения. Импровизационная речь, как правило, более

энергична и эмоциональна. Но всегда залогом успешной импровизации является глубокое знание предмета и опыт педагогической работы.

В литературе отмечаются следующие **виды педагогической импровизации** в процессе общения учителя с учениками:

- как ответ на действия ученика;
- вследствие того, что у учителя появились в ходе урока неожиданные ассоциации, аналогии, воспоминания;
- в результате необходимости оперативных изменений в изложении учебного материала;
- под воздействием неудовлетворенности педагога ходом урока и желанием улучшить свою деятельность.

Импровизацию в деятельности учителя необходимо рассматривать в двух аспектах: с одной стороны, это **конечный результат**, продукт педагогического творчества, с другой, - **условие**, без которого немислимо преподавание как творчество. Под **педагогической речевой импровизацией** мы понимаем свободное оформление высказывания в различных ситуациях урока, предусмотренных и непредусмотренных планом. Если педагогическое общение является средством передачи творческого процесса обучения, то речевая импровизация - это средство уточнения, корректировки этого процесса. Речевая импровизация - это постоянная готовность (и осуществление) к спонтанной коммуникации, выступающей в процессе педагогической деятельности как средство, регулирующее и контролирующее ранее спланированные формы общения в зависимости от новых условий деятельности. Это творчество на основе интерпретации материала подготовленного урока в конкретных обстоятельствах в свете педагогических ситуаций урока. Умение учителя во время непосредственного общения с учащимися сориентироваться моментально и на основе заранее продуманного органично и талантливо словесно импровизировать способствует постоянному приведению в соответствие творческого замысла педагога и текущих педагогических задач урока. Таким образом, речевая импровизация лежит в основе



педагогического творчества и является одной из характеристик уровня развития педагогического мастерства.

**Речевая импровизация** представляет собой процесс словесного творчества учителя, в основе которого лежит способность учителя оперативно, педагогически целесообразно, точно, правильно подбирать средства выражения своих мыслей и образно и эмоционально преподносить их школьникам в различных ситуациях урока, в том числе непредусмотренных заранее составленным планом.

Необходимость в ее использовании возникает в работе учителя любой специальности, однако в деятельности учителя музыки она встречается особенно часто. Исследователи, изучавшие различные аспекты обучения учителя-музыканта, справедливо отмечают универсальный характер его труда: дирижер хора и певец; лектор-музыковед, объясняющий сложнейшие явления музыкальной культуры; пианист-солист и пианист-концертмейстер, постоянно выступающий перед учениками своего класса и всей школы; педагог, ведущий занятия в музыкальном кружке; психолог, управляющий процессом музыкального восприятия, знающий и учитывающий индивидуально-возрастные особенности детей. В деятельности учителя музыки компоненты названных выше музыкальных специальностей выступают не изолированно друг от друга, а чаще всего одновременно и в самых различных сочетаниях. Таким образом, потребность в импровизации диктуется рядом причин:

- универсальностью педагогической деятельности учителя музыки;
- одновременным использованием сочетаний различных видов музыкально-исполнительской и лекторской деятельности, необходимостью отступления от заранее составленного плана урока.

В деятельности учителя значительное место занимают элементы, способствующие возникновению речевой импровизации. К ним относятся динамизм деятельности, ее вариативность и изменчивость, необходимость действовать в неповторимых учебных ситуациях, постоянно решать различные задачи, принимать нестандартные решения.

В.А. Кан-Калик выделяет следующую **последовательность действий** при педагогической импровизации:

- быстрый анализ ситуации и выбор средств воздействия;
- само воздействие (исполнение импровизации);
- оценочная стадия, связанная с осмыслением результатов.

Следует подчеркнуть, что педагогическая речевая импровизация не только не противоречит тщательной подготовке учителя, но и подразумевает ее. Только на фундаменте прочных профессиональных знаний, умений и навыков, возможно ее эффективное применение.

Таким образом, педагогическая деятельность предполагает использование следующих речевых характеристик:

- ясность, точность и доходчивость, то есть характеристики, способствующие пониманию учащимися учебного материала;
- выразительность, образность и эмоциональность, влияющие на восприятие учебного материала;
- убежденность, влияющая на волевую сферу учеников;
- мгновенная речевая импровизационность в различных ситуациях урока.

### **II.3. Коммуникативное обеспечение урока**

Педагогическое общение – процесс сложный, многослойный. Оно представляет собой процесс непрерывно развивающихся и изменяющихся форм общения, которые образуют динамическую коммуникативную систему.

Движение коммуникативной системы вызвано постоянной сменой педагогических, а, следовательно, и коммуникативных задач. В этом смысле сложной проблемой является нахождение и построение коммуникативной задачи, адекватной задаче педагогической. В первые годы педагогической работы эта трудность ощущается рельефно. На практике студенты задают вопросы: как вести себя в аудитории, как говорить с учащимися на уроке, в коридоре, на улице и т.д. Все это следствие коммуникативной неподготовленности.

При построении коммуникативной задачи педагог исходит:

- из педагогических задач;
- из сложившегося уровня общения с классом, принципов управления обществом;
- из индивидуальной особенности учащегося, участвующего в ситуации;
- собственных индивидуальных особенностей;
- планируемых методов воздействия.

Адекватность коммуникативной задачи задаче педагогической, избранной методике воздействия – неперенное условие продуктивности процесса общения и педагогического воздействия в целом.

Здесь наблюдаются следующие зависимости: с одной стороны, методика работы с коллективом опосредуется системой общения, с другой, избираемые пути общения и решения текущих коммуникативных задач обуславливаются стратегией избранной методики педагогического воздействия.

Овладение основами профессионально-педагогического общения – процесс сложный. Нередко можно встретить с мнением, что овладение этим сложным искусством – дело только времени и опыта. Но не менее важно усвоить его основы, сформировать себя как творческую педагогическую индивидуальность, тогда быстрее придет и желанное педагогическое мастерство.

Овладеть основами профессионально-педагогического общения можно в процессе профессионального самовоспитания. Сделать это можно двумя путями:

- изучая и осваивая природу, структуру и законы процесса профессионально-педагогического общения;
- овладевая процедурой и технологией педагогической коммуникативности, формируя умение и навыки профессионально-педагогического общения, развивая коммуникативные способности.

В качестве важного фактора, формирующего опыт коммуникативной деятельности, выступает непосредственно педагогическая деятельность,

общественная работа педагога, способствующая формированию у него опыта организационной деятельности и навыков профессионального общения. Выступление с лекциями, докладами, участие в диспутах и дискуссиях, в художественной самодеятельности – все это формирует основы профессионально-педагогического общения.

Общение с людьми – это всегда творчество, и, как любым творчеством, овладеть им сложно. Творческому процессу профессионально- педагогического общения надо учиться, ибо мастерство воспитателя не приходит само собой.

Коммуникативные способности, которыми мы обладаем, нуждаются в целенаправленном развитии.

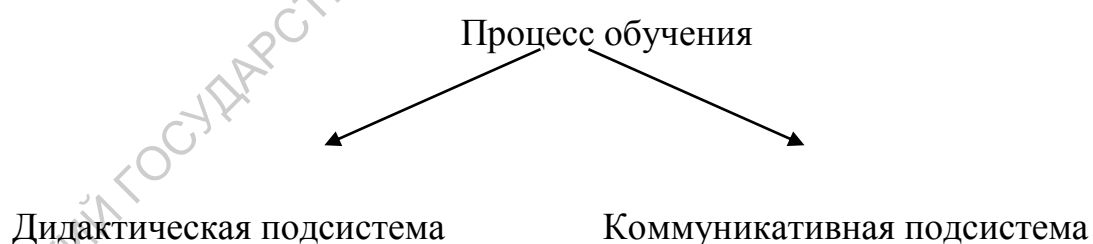
Причем необходимо подчеркнуть, что в любом своем значении система общения педагога с воспитуемыми – категория воспитательно-активная. А это требует повышения нравственной эффективности всей системы педагогического общения.

Итак, овладение теорией профессионально-педагогического общения, познание его структуры, нравственных принципов, вхождение в «технологию» этого процесса, приобретение в результате этого профессиональных коммуникативных приемов и навыков, формирование собственного опыта коммуникативной деятельности – вот основные направления работы, которые будут способствовать становлению коммуникативных способностей и коммуникативной культуры педагога, особенно начинающего.

Когда учитель объясняет учебный материал, вольно или невольно речевыми средствами подчеркивает какие – либо положения, интонационно выделяет их, пытается создать определенное настроение и т.п. Это и есть то самое коммуникативное обеспечение учебной деятельности. Коммуникативное обеспечение учебной деятельности создает обстановку доверительного и психологического комфорта, которая так важна в общении с детьми. Коммуникативная необеспеченность учебного процесса, конкретного метода снижает его эффективность.

Общение играет значительную роль и при решении собственно дидактических задач педагогической деятельности. Форма обучения требует совершенно конкретных способов непосредственного взаимодействия педагога и обучаемых.

Если опереться на опыты А.А. Леонтьева, то для реализации дидактических задач важны такие коммуникативные компоненты деятельности, как мотивы, проблемная ситуация и т.п. В данном случае мы выходим на зависимость активизации обучения не только от собственных дидактических и методических резервов, но и социально – психологических. Ибо создание верного социально – психологического климата на уроке положительно сказывается на реализации методов обучения. Мотивация обучения во многом опосредуется верно организованной ситуацией общения. Исследования А.А. Леонтьева дают возможность установить взаимосвязь логики дидактической и логики социально – психологической. Нарушение последней ведут к снижению продуктивности учебной деятельности. Следовательно, в структуре процесса обучения можно выделить две подсистемы: дидактическую (содержательную) и коммуникативную (формообразующую). Графически это выражается следующим образом:



Естественно, такое разделение возможно только в абстракции, в действительности эти две подсистемы представляют собой единое целое. Но в том-то и заключается профессиональное своеобразие педагогической деятельности, что дидактически-содержательная подсистема реализуется непосредственно через коммуникативную формообразующую, хотя последняя не всегда учитывается педагогом.

Дидактические компоненты как бы погружены в коммуникационную подсистему. Но поскольку последняя рассматривается как обычная, само собой разумеющаяся область общения людей, главное внимание, естественно сосредотачивается на дидактических аспектах процесса обучения. Считается, что достаточно знать науку, материал, методы обучения, овладеть ими для того, чтобы деятельность стала эффективной. Но в процессе обучения коммуникативная подсистема (общение) выступает не просто как общечеловеческая категория, а несет профессионально-значимую нагрузку. Следовательно, каждое дидактическое воздействие должно иметь определенное коммуникативное обеспечение.

Нередко на этапе взаимодействия педагога с классом возникают некие «психологические барьеры», которые мешают общению, «тормозят» его, и, следовательно, отрицательно сказываются на общем ходе урока, самочувствии педагога и детей. Вот некоторые, наиболее типичные из них:

- «барьер» несовпадения установок – учитель приходит с замыслом интересного урока, увлечен им, а коллектив равнодушен, несобран, невнимателен, в результате неопытный учитель раздражен, нервничает и т.п.;

- «барьер» боязни коллектива характерен для начинающих учителей; они неплохо владеют материалом, хорошо подготовились к уроку, но сама мысль о непосредственном контакте с детьми «пугает» их, сковывает творческую природу и т.п.;

- «барьер» отсутствия контакта: учитель входит в аудиторию и вместо того, чтобы быстро и оперативно организовать взаимодействие с учащимися начинает действовать «автономно»;

- «барьер» сужения функций общения: педагог учитывает только информационные задачи общения, упуская из виду социально-перцептивные, взаимоотношенческие функции общения;

- «барьер» негативной установки на аудиторию, который может формироваться, порой, априорно на основе мнений другого учителя,

работавшего в этом коллективе или в результате собственных педагогических неудач;

- «барьер» прошлого негативного опыта общения с данным коллективом или учеником;

- «барьер» боязни педагогических ошибок (опоздать на урок, не уложиться во времени, неверно оценить, ошибиться и т.п.);

- «барьер» подражания: молодой учитель подражает манерам общения, деятельности другого педагога, на которого он ориентируется, но не осознает, что механический перенос чужого стиля общения на свою педагогическую индивидуальность невозможен.

Психологические барьеры в общении возникают незаметно и первое время могут не осознаваться учителем. Зато ребята воспринимают их сразу. Но если «барьер» укрепляется, то и сам педагог начинает чувствовать дискомфорт, тревогу, нервозность. Это состояние становится устойчивым, мешает плодотворному контакту с детьми и, в конечном счете, сказывается на характере педагога, - формируется так называемый неверный педагогический характер. Верно найденная и реализованная на уроке система общения, активизирует детей, вызывает стремление принять деятельное участие в учебном процессе.

Сердцевина педагогического общения – систематическое управление общением в развивающемся педагогическом процессе. Здесь педагог решает целый ряд постоянно возникающих коммуникативных задач, регулирует процесс общения, стимулирует участие в нем ребят, ищет постоянное соответствие методики воздействия системы общения.

Каждый элемент урока, воспитательного воздействия требует своей микросистемы общения, которое почти автоматически ощущается опытным учителем. За дидактической структурой урока всегда должна ощущаться его эмоциональная коммуникативная партитура.

Важную роль в работе учителя играет эмоциональное самочувствие на различных этапах общения: в процессе подготовки к деятельности, в период ее реализации, после осуществленного общения.

Исследования показывают, что возникновение и реализация так называемого коммуникативного вдохновения - сложный процесс. Возникнув в начале на основе самостоятельной психологической установки педагога, как результата его отношения к педагогической работе, на основе предвосхищения чувства удовлетворения от предстоящего общения с детьми, вдохновение в момент непосредственного взаимодействия учителя с детьми основывается на непосредственном контакте, развивается и укрепляется на основе непосредственного общения. Естественно, чтобы коммуникативное самочувствие педагога зависит от уровня его общей и коммуникативной культуры, а главное – от степени профессионально-педагогической направленности его личности, желания работать с детьми и, таким образом, связано с профессионально-этическими установками педагога.

Направления психологической работы, осуществляемой педагогом для вызова творческого самочувствия, разнообразны и охватывают как интеллектуальную, так и эмоциональную сферу. Характерно, что большинство педагогов стремятся спрогнозировать возможные контуры предстоящего общения и вызвать необходимый творческий настрой, который поможет эмоционально, погрузиться в предстоящую деятельность. Такая работа неизбежно связана с восстановлением своего собственного эмоционального отношения к материалу урока, если оно сложилось на предыдущих уроках. Без этого «освеженного» восприятия материала трудно увлечься самой деятельностью. Показательно для творческого процесса стремление педагога соотнести материал урока с собственным личным опытом, который помогает увидеть в нем новые связи и опосредования. Именно здесь материал деятельности и приобретает творческую привлекательность для самого учителя.



Это стремление особо отличает представителей гуманитарных специальностей. Ведь материал анализа, допустим, танца должен быть глубоко пережит педагогом.

Для внутренней творческой лаборатории учителя характерно обращение к более широкому опыту, естественно лично опосредованному. В поисках творческого самочувствия педагог охотно опирается на свои знания, методические рекомендации, на впечатления от прочитанного и увиденного, помогающие обновить материал деятельности.

Эмоциональная настройка перед уроком как важный компонент управления творческим самочувствием педагога многоканальна. На основе исследований можно условно выделить и рекомендовать, особенно начинающим, следующие основные направления этой настройки:

- обращение к материалу предстоящей деятельности, поиск в нем моментов, способных вызвать самочувствие;

- обращение к учащимся, поиск в предстоящем общении с ними творческого подъема;

- оба эти направления реализуются через поиск педагогом в себе самом необходимых чувств и переживаний, направленных на предстоящую деятельность (иначе говоря, педагог должен глубоко лично опосредовать материал, заново увлечься давно знакомым и ощутить удовлетворение от предстоящей работы с аудиторией).

Несмотря на то, что творческий процесс глубоко индивидуален, необходимо знать эти основные пути эмоциональной настройки педагога на деятельность. Они способствуют появлению творческого самочувствия перед общением с классом. Одновременно надо искать собственные индивидуальные пути коммуникативной настройки перед встречей с учениками, опираясь на общую направленность этой работы.

Важную роль в выработке творческого самочувствия педагога перед предстоящим общением играет стремление заранее найти внешние формы выражения своего эмоционального отношения к учебному материалу. Многие

педагоги продумывают интонацию, жесты, мимику, привлекают материалы из художественной литературы, из биографий выдающихся деятелей искусства. Некоторые ограничиваются только обдумыванием логики и доказательств.

Важной задачей поддержания творческого самочувствия в общении является закрепление найденных педагогом внешних форм выражения своего эмоционального выражения к материалу. Весь этот процесс необходимо зафиксировать, закрепить найденные формы, сделать их устойчивыми в предстоящей деятельности и общении. Закрепленные формы выражения своего эмоционального отношения к материалу всегда корректируются непосредственной ситуацией, позволяя педагогу оперативно и эффективно действовать в меняющихся обстоятельствах деятельности и общения, быстро и плодотворно настраиваться на урок. Сложнейшим этапом процесса управления творческим самочувствием является момент непосредственно перед общением с детьми. Вся ранее проведенная работа по организации творческого состояния здесь дает себя знать. Необходимо направленно вызывать в себе творческое самочувствие.

Активатором собственного предстартового состояния является сам педагог: он стимулирует себя к предстоящей работе через осознание ее целей и важности, он намечает для себя цели и зависимости, чтобы ощутить новизну, привлекательность предстоящей деятельности даже на знакомом материале. Педагог должен добиться бодрого физического самочувствия.

Непосредственное общение с аудиторией помогает преодолевать нетворческое состояние, плохое настроение. Это довольно типичный путь преодоления нетворческого состояния.

Педагогу необходимо иметь в виду, что творческое самочувствие по-разному проявляется на различных этапах педагогического процесса.

Если взять первый этап – замысел урока, то здесь творческое самочувствие возникает в процессе знакомства с материалом, планами и т.п. Возникающий первичный замысел – активный стимулятор творческого процесса. Если урок проводится не впервые, его замысел неизбежно

связывается педагогом с прежними уроками. Вот тут-то и возникает проблема обновления восприятия известного учебно-методического материала. В любом случае изначальное возникновение творческого самочувствия в процессе подготовки к осуществлению конкретного учебно-воспитательного мероприятия связано с ощущением и осознанием задач предстоящей деятельности. Возможна и другая логика: творческое самочувствие до возникновения непосредственного замысла и выступает как общая педагогическая направленность личности воспитателя.

На этапе разработки педагогического замысла творческое самочувствие педагога развивается в процессе конкретизации общего педагогического замысла предстоящей деятельности, уточнения педагогических задач, постановки ярких привлекательных целей деятельности и организации ее методической структуры. Этот этап творческого самочувствия во многом связан с опытом педагога, его общей эрудицией, культурой, методической вооруженностью, творческими накоплениями (наличием собственного творческого архива – дневников, снимков, выписок, конспектов, разработок, цитат, репродукций и т.п.).

Наличие общего педагогического и культурного багажа позволяет активно разрабатывать замысел, утверждая собственное творческое самочувствие, которое, в свою очередь, подкрепляется профессионально – творческой грамотностью педагога, его уверенностью в своих знаниях. Разрабатывая замысел, педагог постепенно втягивается в творческий процесс, увлекая материалом и возможной методической системой его построения. Вживаясь в материал, переживая и проигрывая его для себя, он осваивает его и, наконец, чувствует себя свободно – вот итоговая точка этого этапа.

Одновременно в этот период идет активное прогнозирование предстоящего восприятия материала детьми, моделируются возможные варианты этого восприятия, переживаются разнообразные программы восприятия материала классом в целом и отдельными учащимися, мысленно воссоздается атмосфера предстоящей деятельности. Взаимодействуя, процессы

переживания и прогнозирования деятельности и ее восприятия детьми образуют творческое самочувствие педагога.

Важную роль в становлении творческого самочувствия на этом этапе играют следующие факторы: представляемое восприятие материала ребятами; обнаружение в методической структуре урока интересных и неожиданных зависимостей; ассоциативная работа педагогического мышления и воображения; моделирование предстоящей структуры общения с аудиторией. Данные факторы существенным образом стимулируют творческое самочувствие педагога.

На этапе реализации замысла, то есть непосредственно в ходе урока, творческое самочувствие педагога получает новый активный стимулятор – непосредственное общение с детьми, решение неожиданно возникающих новых педагогических задач. С одной стороны, педагог стремится реализовать разработанный ранее замысел, а с другой – чутко реагирует на все вводные (неожиданные, незапланированные) моменты деятельности. Он ориентируется на смоделированное ранее восприятие материала и вместе с тем чутко прислушивается к реакции детей, к особенностям восприятия материала учениками.

Если на предыдущих этапах творческого процесса главные ресурсы творческого самочувствия сосредоточивались в самом педагоге, в материале предстоящей деятельности и в ожидаемых особенностях общения, то здесь главным мобилизирующим фактором творческого самочувствия педагога является непосредственный процесс общения с аудиторией.

Необходимо выделить еще один этап, завершающий творческий процесс. Это самооценка и самоанализ педагогом результатов творчества. Он также является стимулятором творческого самочувствия педагога, так как в процессе определения удач – неудач деятельности, переживания чувства удовлетворенности – неудовлетворенности возникают новые задачи, что порождает творческий настрой на предстоящую деятельность. Здесь как бы закладываются контуры будущей деятельности, формируются задатки

творческого самочувствия не предстоящую деятельность и общение. Этот этап является, по существу, переходным к новой ситуации творчества.

В коммуникативно-творческой структуре педагогической деятельности можно выделить определенные коммуникативные состояния педагога: эмоциональные, интеллектуальные и волевые.

Естественно, что эмоциональная и интеллектуальная структуры коммуникативных состояний выступают в качестве системы, их регулирующей. В совокупности данные компоненты и образуют коммуникативные состояния педагога, влияющие на эффективность всего творческого процесса.

Педагогическое общение по-разному развивается в ходе преподавания разных учебных дисциплин.

Установка на предстоящее педагогическое общение формируется с учетом общих целей педагогической деятельности, ее конкретных задач на предстоящем объекте общения. Одновременно установка отражает общую профессионально-педагогическую направленность личности педагога, его отношение к предстоящему общению, его творческое самочувствие. Таким образом, установка определяется, с одной стороны, личностным отношением учителя к деятельности, детям, а с другой – особенностями и реальными условиями предстоящего общения, задачами, стоящими перед педагогом.

Формируя установку на предстоящее общение, необходимо учитывать следующее:

- установка всегда должна быть оптимистичной;
- недопустима негативная установка на предстоящее общение с детьми, она будет вам мешать, даже если отношения на уроке будут складываться идеально;
- формируя установку на общение с детьми, нужно учитывать как педагогическую ситуацию, так и личностные эмоциональные компоненты;
- установка на общение должна быть обновленной, даже если вы много раз общаетесь с одним и тем же коллективом.

Верная психологическая установка на общение характеризуется постоянной готовностью учителя к контакту с детьми, ожиданием у последующего общения удовлетворенности от предстоящего общения, предвосхищением эмоционального переживания, результатов общения, предвосхищением удовлетворенности от предстоящего общения, предвосхищением эмоционального переживания, результатов общения, заинтересованностью в последующем общении.

Другой субъективной предпосылкой общения является восприятие общающимися друг друга. С.Л. Рубинштейн так характеризует этот компонент процесса общения: «Общаясь с людьми, мы ориентируемся в их поведении, поскольку мы как бы «читаем его» т.е. расшифровываем значение его внешних данных и раскрываем смысл получающегося таким образом текста в контексте, имеющем свой внутренний психологический план. Это «чтение» протекает бегло, поскольку в процессе общения с окружающими у нас вырабатывается определенный, более или менее автоматически функционирующий психологический контекст к их поведению». В педагогическом общении восприятие, по сути дела, превращается в исследовательско-поисковый этап профессионального общения, глубина и объективность которого определяет эффективность всего дальнейшего общения: его направленность, структуру, уровень, формы и т.п. Именно в этом состоит его специфика. Иными словами, восприятие выступает как особая, целенаправленная, определенная педагогической сверхзадачей и системой конкретных педагогических задач предпосылка последующего общения, в котором будут реализовываться конкретные педагогические задачи. Особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучаемых в процессе общения самым существенным образом влияют на результаты всей учебно-воспитательной деятельности.

В процессе восприятия участниками процесса обучения друг друга рождается сегодняшний урок, быть может, много раз проводимый до этого учителем, но обновленный системой сегодняшнего общения. В зависимости от

сегодняшней педагогической сверхзадачи, от особенностей именно нынешнего восприятия педагогом и учащимися друг друга может уточняться и интерпретироваться структура урока, возникать импровизационные моменты и т.п.

Значимую роль в стимулировании процесса педагогического общения играет и такой компонент, как настроение. Настроение иногда называют психологическим фоном общения, эмоциональным состоянием, придающим своеобразную окраску переживаниям и самой деятельности человека. В профессионально-педагогическом общении настроение превращается в фактор, стимулирующий или тормозящий творческое самочувствие педагога. Поэтому особое значение приобретает управление настроением.

Важным аспектом педагогического общения является взаимопонимание общающихся в процессе деятельности, поскольку именно на основе взаимопонимания происходит восприятие и усвоение научных знаний и нравственных установок воспитуемыми и постижение педагогом индивидуальных особенностей этого процесса у обучаемых.

Деятельность педагога обуславливается его общительностью как профессионально-личностным качеством, наличием коммуникативных способностей, профессиональных умений и навыков коммуникативной деятельности. Наиболее значимыми из этих факторов являются коммуникативные способности. От наличия коммуникативных способностей зависит овладение профессиональными навыками общения, умение выстраивать взаимоотношения в коллективе и управлять ими, возможности планирования коммуникативной структуры педагогической деятельности.

Процесс педагогического общения осложняется целым рядом условий. Собственно именно условия во многом определяют направленность общения. Общение на людях, да еще в большой аудитории, рассчитанное на внимание к говорящему, начинать без специальной подготовки чрезвычайно сложно. Даже в сфере обыденного общения многие люди испытывают серьезные затруднения при налаживании взаимодействия с аудиторией.

Одно дело сфера обыденного общения, где последнее не выступает как профессиональная необходимость, а другое дело – общение педагога с детьми, лектора с аудиторией, руководителя с подчиненными и т.д.

Для эмоционального благополучия педагога в процессе общения особую значимость приобретают коммуникативные умения и навыки. Преодоление отрицательных ощущений в ходе публичной деятельности – одна из сложных психологических проблем, которую чаще других решает молодой педагог. Мышечный зажим, волнение - все это характеризует начальный период организации общения с коллективом молодым учителем.

Если по-настоящему овладеть техникой управления собственным самочувствием в общении с классом, аудиторией, ощущать удовлетворение от общения с нею, то сам факт общения с людьми, ситуация публичной деятельности может выступать как фактор, действительно стимулирующей творческое самочувствие.

Особо важной проблемой управления творческим самочувствием педагога является вызов и мобилизация этого самочувствия непосредственно перед деятельностью, преодоление нетворческого настроения и т.п.

Нередко в процессе своей деятельности педагог испытывает чувство напряженности, обусловленное такими особенностями педагогического творчества, как публичность деятельности, меняющиеся обстоятельства творчества, оперативность управления своими психическими состояниями, коммуникативная насыщенность труда и т.д.

Для преодоления этих и многих отрицательных ощущений необходима постоянная работа по самовоспитанию. Важнейшие методы воздействия на себя: самоубеждение, самоприказ, самопринуждение, самообязательство, самоощущение, самонаказание, самоупражнения, наконец, самовнушение.

Если попытаться обобщить те основные направления эмоциональной настройки педагога на общение с аудиторией, то можно выделить следующее: умение обновлено воспринимать известный учебный материал; умение формировать увлекательные педагогические задачи; умение прогнозировать



процесс предстоящего общения и его атмосферу; овладение специальными приемами стимулирования творческого самочувствия.

Кроме того, педагогическое общение неизбежно предполагает умение педагога: быстро, оперативно и правильно ориентироваться в меняющихся условиях общения; правильно планировать и осуществлять саму систему коммуникации, в частности ее важнейшее звено – речевое воздействие; быстро и точно находить адекватные содержанию общения коммуникативные средства, соответствующие одновременно творческой индивидуальности педагога и ситуации общения, а также индивидуальным особенностям воспитанника, выступающего в качестве объекта воздействия; постоянно ощущать и поддерживать обратную связь в общении.

Представляется необходимым выделить еще один аспект, характерный для педагогического труда, - организация неподготовленной коммуникации, позволяющей педагогу быстро и оперативно ставить и решать коммуникативные задачи, возникающие в текущей деятельности как отражение ее педагогических задач.

Неподготовленная коммуникация является разновидностью такого сложного компонента педагогической деятельности, как педагогическая импровизация. Педагогическая импровизация в общении опирается на способность педагога оперативно и правильно оценивать ситуации и поступки учащихся, принимать решения сразу, порой без предварительного логического рассуждения, на основе предшествующего опыта и педагогических знаний, эрудиции и интуитивного поиска, и органично воплощать его в общении с детьми, продуктивно действовать в меняющихся обстоятельствах деятельности, чутко реагируя на их изменения, корректируя собственную деятельность.

В процессе педагогического общения навыки неподготовленной коммуникации приобретают принципиальное значение, поскольку невозможно запрограммировать все возможные варианты общения. А как только педагог входит в класс, его ожидает масса неожиданностей, как в области учебной

деятельности, так и в сфере собственно воспитательных воздействий, которые трудно предвидеть. Вот почему так важно быстро ориентироваться и органично импровизировать. Исследования показывают, что для плодотворной импровизации на уроке учитель должен хорошо знать предмет и свободно владеть материалом, иметь основательную психолого-педагогическую и методическую подготовку, знать детей, уметь свободно держать себя на людях и управлять своими психическими состояниями, иметь навыки профессионального общения с классом, развитое педагогическое мышление и воображение, высокую общую культуру, уметь прогнозировать предполагаемые педагогические обстоятельства и действовать в них. Во многом умение импровизировать в непосредственном общении с детьми зависит от коммуникативных навыков и умений учителя.

Важным компонентом профессионально-педагогического общения является педагогически целесообразное переживание. Педагог должен точно и предельно ярко передавать детям необходимые переживания. Гнев, радость, взрыв, наказание, похвала и т.п. рождаются с помощью техники, оплодотворенной внутренним подлинным чувством. Причем педагог имеет возможность трансформировать эти внутренние ощущения в необходимые в данной ситуации внешние воздействия: гнев, радость и т.п. Педагогическое переживание в процессе педагогического воздействия представляет собой сложный сплав жизненных и – условно назовем их – педагогически целесообразных переживаний, поскольку здесь сохраняется одновременно и жизненная произвольность переживаний, и педагогическая заданность, необходимая в данной ситуации. Причем даже произвольное переживание должно в конечном счете реализовываться через переживание произвольное, через внешнее выражение чувств, в зависимости от педагогической целесообразности. Наличие коммуникативных эмоций в структуре профессиональных переживаний учителя требует постоянной работы по формированию у педагога культуры управления своими психическими состояниями в процессе общения с детьми. Таким образом, управление

педагогически целесообразным переживанием является важнейшим компонентом педагогического общения, поскольку позволяет органично воплощать в общении с людьми сложнейшие воспитательные и коммуникативные задачи.

Из вышеизложенного следует, что для обеспечения коммуникативности урока необходимы следующие факторы: создание верного социально- психологического климата, устранение психологических барьеров, эмоциональная окраска общения, в частности, заранее найденные внешние формы выражения своего эмоционального отношения к материалу, творческое самочувствие самого педагога. При эффективной реализации этих факторов, коммуникативное обеспечение урока будет максимально насыщенным и учащиеся смогут реализовать весь свой потенциал. Однако гармоничное сочетание этих факторов происходит с опытом, поэтому педагог обязан постоянно стремиться улучшить свою работу и самосовершенствоваться.

## Заключение

Современные концепции отечественного художественного образования отражены в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации», определившей основные направления в системе российского образования до 2025 года. Её основой являются закрепление конституционных прав и обязанностей российских граждан: доступ к культурным ценностям, свобода литературного и художественного творчества, преподавания, охрана интеллектуальной собственности; обязанность заботиться о сохранении культурного наследия. Система художественного образования включает в себя общее эстетическое, общее художественное и профессиональное художественное образование.

Во всех типах и видах образовательных учреждений художественное образование должно быть нацелено на повышение общего уровня значимости культуры и искусства в общем образовании и развитии личности. В сфере профессионального художественного образования необходима подготовка творческих педагогических кадров к профессиональной деятельности в области искусства и культуры.

Расширение и обогащение центров художественного образования, использование нравственного потенциала искусства способствует раскрытию и стимулированию реализации духовно-творческих потенциалов общества и личности.

Современное социальное и психологическое состояние общества обнаруживает настоятельную потребность в развитии коррекционной педагогики, в психофизическом оздоровлении детей. Эти задачи успешно решаются посредством внедрения современных методик арт-терапии.

Важнейшим вопросом современности является вопрос формирования толерантности, межнационального общения. Наиболее результативный путь достижения этих целей лежит чрез изучение художественных традиций народов многонациональной России.

В связи с требованиями общества и ускоренным развитием детей каждого нового поколения необходима разработка новейших методик в выявлении и процессе образовании художественно одарённых детей.

Склонность детей в современном обществе к активному самовыражению, к агрессии требует привлечение ресурсов художественной педагогики в целях социально-культурной адаптации, профилактики и коррекции асоциального поведения.

Вовлечение детей в активную творческую деятельность, освоение ими базовых художественно-практических навыков откроет возможности поиску и обновлению творческих методов и форм как в области художественного образования, так и в новой системе художественных ценностей в целом.

Современное художественное образование должно осуществляться на основе ряда методологических принципов:

- начало обучения с раннего возраста;
- непрерывность и преемственность различных уровней художественного образования;

Содержание современного художественного образования имеет своей целью:

- формирование культурно-исторической компетентности, основанной на системном изучении теории и истории культуры и искусства различных эпох и народов;
- формирование художественно-практической компетентности в процессе овладения средствами художественной выразительности различных видов искусства;
- формирование художественного вкуса и оценочных критериев в контексте духовно-нравственных и эстетических идеалов;
- формирования навыков самостоятельной художественной деятельности как неотъемлемой части жизни человека.

Самым результативным методами в современной художественной педагогике является деятельностный подход и метод личностной ориентации, что предполагает:

- включение в программы по культуре и искусству широкого диапазона художественных стилей и национальных традиций с опорой на отечественную культуру;

- комплексный подход к преподаванию художественных дисциплин на основе взаимодействия различных видов искусства;

- составление и использование альтернативных программ по художественному образованию, адаптированных к целям и возможностям детей различных социальных, возрастных и творческих групп.

В результате изучения и постижения смысла пособия **«Вопросы истории, теории и методики отечественного художественного образования»** авторы надеются, что будущий учитель предметов художественно-эстетического цикла сможет:

- интересно, увлекательно и грамотно составлять разработки уроков по музыке, мировой художественной культуре, истории искусств, культурологии, изобразительному искусству;

- определять критерии ценности художественных произведений на основе предлагаемых в курсе научных концепций;

- осуществлять самостоятельный поиск творческих методов отбора, систематизации и изложения содержательного и художественно-иллюстративного материала по предложенным и авторским программам;

- проявлять научно-исследовательское творчество в области изучения теории и методики **«Вопросов истории, теории и методики отечественного художественного образования»**.

## Рекомендуемая литература

1. Абдуллин Э.Б. Методическая подготовка учителя музыки. - М., 1991.
2. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. - М., 1983.
3. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя музыканта. - М., 2000.
4. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. - М., 1983.
5. Арчажникова Л.Г. Профессия учитель музыки: Книга для учителя музыки. М., 1984.
6. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – М., 1989.
7. Бакланова, Т.И. Мировая художественная культура. Россия IX-XIX в./ Т.И. Бакланова. М., 1997.
8. Выготский Л.С. педагогическая психология/под ред. В.В. Давыдова. - М., Педагогика. 1991.
9. Горяева Н.А. Первые шаги в мире искусства. Книга для учит. – М., 1999.
10. Гродзенская Н.Л. Школьники слушают музыку. - М., 1969.
11. Зимина А.Н. Основы музыкального воспитания и развития. - М., 2000.
12. Ивлев, С.А. Мировая художественная культура 8-11 класс. - М., 2001.
13. Ильенко Л.П. Интегрированный цикл эстетических занятий в начальной школе. // «Начальная школа» № 11, 2004.
14. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке. - М., 1982.
15. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы //Программы для общеобразовательных учебных заведений. - М., 1994.
16. Каган М.С. Морфология искусства. Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусства. - Л., 1972.
17. Каган М.С. Философия культуры. - СПб., 1996.
18. Капылова, А.В. Мировая художественная культура. Планирование уроков. - М., 1999.
19. Крылова Н.Б. Ребёнок в пространстве культуры. - М., 2004.

20. Кутьева Л.В. Литература в начальной школе. – М., 2009.
21. Литературное чтение: Учебное пособие для учащихся начальных классов в 3 книгах / Сост.: М.В. Голованова. – М., 2004.
22. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. - М., 1998.
23. Лубенко В.В. Система «Стержневая истина». Л., 1978.
24. Малюков А.Н. Художественная культура (Программа факультативного курса для учащихся 5-7 кл.). - М., 1996.
25. Мареева Е.В. Культурология. Теория культуры. - М., 2000.
26. Мелик-Пашаев А.А. О состоянии и возможностях художественного образования. / Искусство в школе. №1. - М., 2008.
27. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. - М., 1981.
28. Метелягин А. Воспитание в традициях русской культуры //Воспитание школьника. Вып. 3.- 2000.
29. Мещанова Л.Н. «Византийское искусство в полихудожественном мире. Часть1: Искусство Византии»: Учебное пособие. - Саратов : [б. и.], 2017. - 53 с. - [http://elibrary.sgu.ru/uch\\_lit/1877.pdf](http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/1877.pdf)
30. Мещанова Л.Н. «Византийское искусство в полихудожественном мире. Часть2: Страны византийского круга»: Учебное пособие - Саратов : [б. и.], 2017. - 51 с. [http://elibrary.sgu.ru/uch\\_lit/1827.pdf](http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/1827.pdf)
31. Мещанова, Л.Н., Романова, Л.С. Вопросы истории, теории и методики отечественного художественного образования [Электронный ресурс]: учебное пособие. Ч. 1 / Саратов: [б. и.], 2017. - 59 с. [http://elibrary.sgu.ru/uch\\_lit/1878.pdf](http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/1878.pdf)
32. Новицкая М. Ю. Мир народной культуры: программа факультативного курса. – М., 1995
33. Педагогический словарь /Под ред. Т.Н. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова. – М., 2001.
34. Пешкова Л.В. Методика преподавания МХК /Л.В. Пешкова. М., 2004.



35. Предтеченская, Л. М. Мировая художественная культура (Программа для 9-11 кл.) // Программы для общеобразовательных учреждений. - М., 1995.
36. Проблемы преподавания мировой художественной культуры в педагогическом вузе// Тезисы сообщений на Всероссийском совещании-семинаре. - Л., 1990.
37. Программа для средних общеобразовательных учебных заведений. Музыка 1-8 классы / Под ред. Ю.Б. Алиева.- М., 1993.
38. Программно- методические материалы. Изобразительное искусство. «Начальная школа» / Сост. В.С. Кузин, В.И. Сиротин.- М., 1999.
39. Психология. Словарь /Под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 4-е изд., испр. и доп. – М., 2004.
40. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. - М., 1989.
41. Рапацкая Л. А. Русская художественная культура/ Л.А. Рапацкая.- М., 2002.
42. Рапацкая Л. А. Художественная культура России: от Древней Руси к Золотому веку/ Л.А. Рапацкая. М., 2000.
43. Рапацкая, Л. А. Русская художественная культура/ Л.А. Рапацкая. - М., 1998.
44. Ребёнок в пространстве культуры. – М., 2004. 31.Культурология / Под ред. Н.Г. Багдасарьян. - М., 2002.
45. Романова Л. С. Курс мировой художественной культуры и истории искусства в начальных классах.- Саратов, 2000.
46. Романова Л. С. Методические указания к изучению дисциплины «История костюма» [Электронный ресурс]: Л. С. Романова; ФГБОУ ВО "Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского", Ин-т искусств. - Саратов: [б. и.], 2016. - 19 с.: табл. - Библиогр.: с. 18 (10 назв.). - Б. ц. [http://elibrary.sgu.ru/uch\\_lit/1515.pdf](http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/1515.pdf)
47. Романова Л.С. Формирование духовных потребностей на уроках искусства в начальных классах//Вопросы методики преподавания музыкально-исполнительских дисциплин. - МПГУ., 2001. №6.

48. Романова Л.С. «Методика преподавания дисциплин художественного цикла, Ч.2»– Германия, LAP LAMBERT Academic Publishing (2017-04-14). – 56 с ISBN-13: 978-3-330-07150-6 Веб-сайт: [http:// www.lap - publishing.com/](http://www.lap-publishing.com/)
49. Романова Л.С. «Методика преподавания дисциплин художественного цикла, Ч.1»– Германия, LAP LAMBERT Academic Publishing (2016-10-28). – 52с. ISBN - 978-3-659-96797-9. Веб-сайт: [http:// www.lap - publishing.com/](http://www.lap-publishing.com/)
50. Романова Л.С. «МХК как фактор формирования духовной культуры ребёнка в современной школе» (по материалам I Международной молодёжной научно-практической конференция «Сохранение приоритетов образования и культуры – основа человечности» (Саратов, СГУ, Институт искусств, 23-24 мая 2016 г.).
51. Романова Л.С. Методика преподавания МХК и истории искусств в школе. - Саратов, 2005.
52. Романова Л.С. Мировая художественная культура в начальных классах//Искусство в школе №2. - М.,1999.
53. Романова Л.С. Мировая художественная культура как синтез литературы и музыки. Сб. науч. трудов «Междисциплинарные связи при изучении литературы»: / Отв. ред. проф. Т.Д. Белова, А.А. Демченко. Вып. 6. Романова Л.С. Саратов: Издательский центр «Наука», 2015. – ISBN 978-5-9999-2488-9. – С. 128-131.
54. Романова Л.С. Педагогическое руководство творческим развитием младших школьников часть I : Монография /Людмила Романова. - Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2015. - 52 С. - ISBN 978-3-659-77899-5 (ГЕРМАНИЯ)
55. Романова Л.С. Педагогическое руководство творческим развитием младших школьников. Ч.2.: Монография /Людмила Романова. - Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2015. - 64 С. - ISBN978-3-659-82263-6 (ГЕРМАНИЯ)
56. Романова Л.С. Современное художественное образование в начальной школе. Сб. «Современные технологии обучения и воспитания в

художественном образовании: материалы Междунар. науч.-практ. конф.». (Саратов, 9 февраля 2015 г.).- Вып. 8 (2). - Саратов: «Издательский Центр «Наука», 2015. - ISBN 978-5-9999-2297-4. - С. 198-202.

57. Романова Л.С. Специфика педагогической деятельности в сфере художественного образования младших школьников с ограниченными возможностями Вып. 9 (2). - Саратов: «Издательский Центр «Наука», 2016. - ISBN 978-5-9999-2297-4. - С. 128-132.

58. Романова Л.С. Теория и методика преподавания культурологии: учеб.-метод. пособие.- Саратов, 2008.

59. Романова Л.С. Традиции русской культуры в современном художественном образовании. Сб. «Новая наука: Современное состояние и пути развития»: Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции(09 апреля 2016 г., г. Оренбург, РФ). / в 4 ч. Ч 2 – Стерлитамак: РИЦ АМИ. 2016. – С. 162-165. 4 стр

60. Романова Л.С. Формирование творческой личности младшего школьника в контексте отечественной художественной культуры.Problems of modern education: materials of the VI international scientific conference on September 10-11, 2015. – Prague: Vedecko vydavatelske centrum «Sociosfera-CZ», 2015. – ISBN 978-80-7526-040-6. - С.63-65.

61. Румер М. О детском музыкальном творчестве //Музыкальное воспитание в школе. - М., 1978. Вып.14.

62. Санти Бруно. Боттичелли. / Пер. с итал. С. И. Козловой. - М.,1996.

63. Современные методы воспитательной работы /Авт.-сост. Т.В. Панафидина. - Волгоград., 2009.

64. Соколов В.А. Культурология. - Ростов-на-Дону, 2004.

65. Солодовников Ю. А. Художественная культура древнего мира, средних веков и эпохи Возрождения (Программа для 6-8 кл.) //Программы для общеобразовательных учреждений. - М., 1995.

66. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. - М., 1983.

67. Терентьева Н.А. Художественно-творческое развитие школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства. - М., 1990.
68. Тишкина О.А. Интегрированный курс МХК (театр и изобразительное искусство) //Искусство и образование. - М., 2004. №1.
69. Химик И. А. Как преподавать мировую художественную культуру. Учебное пособие для учителей средних и высших учебных заведений. - М., 1992.
70. Хрестоматия по истории России с древнейших времен до XVI в / Сост. И. В. Бабич, В. Н. Захаров, И. Е. Уколова. - М., 1994. Т.1.
71. Хрестоматия по мировой художественной культуре. /Сост. Д.М. Зарецкая и В.В. Смирнова. - М., 1997.
72. Художественная культура народов России 5-8 класс//Программа общеобразовательных учреждений. - М., 2002
73. Хуторской А.В. Современная дидактика. – СПб, 2009.

## Содержание:

<b>Введение</b>	3
<b>Раздел I. Педагогическое общение – особый вид творчества учителя</b>	8
I.1. Общение	8
I.2. Культура речи учителя	17
I.3. Коммуникативное обеспечение урока	34
<b>Заключение</b>	52
<b>Рекомендуемая литература</b>	55
<b>Содержание</b>	61

**Учебное пособие**

**Романова Людмила Сергеевна**

**Мещанова Любовь Николаевна**

**Вопросы истории, теории и методики  
отечественного художественного образования**

**Часть III**

Учебное пособие  
для студентов

Авторская редакция