

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ И ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ...	9
1.1. Лингвориторический идеал как педагогическая категория, его сущностные признаки и функции.	9
1.2. Теоретическая разработанность проблемы формирования речемыслительной культуры учителя в аспекте лингвориторического идеала.	23
1.3. Лингвориторический идеал как проектная основа становления профессиональной языковой личности будущего учителя.	40
ГЛАВА 2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К РЕЧЕВОМУ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ НА ОСНОВЕ ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКОГО ИДЕАЛА	54
2.1. Моделирование процесса формирования готовности студентов к речевому самосовершенствованию на основе лингвориторического идеала.	54
.....	68
2.2. Разработка содержания процесса формирования готовности студентов к речевому самосовершенствованию и особенности его реализации.	69
2.3. Ход и результаты опытно-экспериментальной работы.	88
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	111
БИБЛИОГРАФИЯ	116
Приложения	131

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблематики излагаемого в данной монографии исследования обусловлена настоятельной необходимостью инноваций в системе высшего педагогического образования. Они детерминированы задачами реформы всей системы российского образования, функционирующего в новых социокультурных условиях постсоветской действительности. Обновление содержательного аспекта образовательного компонента учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе происходит достаточно активно и централизованно – благодаря перманентно обновляющейся системе Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования для педагогических специальностей (М., 1995; 2000). Однако для эффективного профессионального становления будущего учителя, отвечающего современным требованиям, важно органическое взаимодействие образовательного и воспитательного компонентов процесса вузовской подготовки с учетом личностно значимых факторов. В области воспитательных функций педвуза ощутима ситуация некоторого теоретико-методологического и идейно-мировоззренческого вакуума, дело в значительной мере пущено на самотек. Традиции советского студенчества, сохранявшиеся с той или иной степенью заформализованности в рамках комсомольской организации педвуза, канули в прошлое. К сожалению, их не сменила новая действенная идеология, способная слить образовательный процесс в педвузе в действительно целостный и взаимно обуславливающий педагогический сплав. Издержки воспитательного процесса, точнее, его отсутствия, пагубно сказываются не только на формировании личностных и профессиональных качеств будущего педагога, но и на чисто образовательной составляющей вузовской подготовки – качестве знаний, умений и навыков по изучаемым дисциплинам. Это обусловлено недостаточной мотивацией студентов к учению, самосовершенствованию, человеческому и профессиональному росту, отсутствием социально значимых и личностно привлекательных приоритетов, ценностей, идеалов.

О необходимости обратить серьезное внимание на воспитательный компонент вузовской подготовки, возрождение в высших учебных заведениях атмосферы высокой культуры, нравственности, духовности, которая всегда отличала их в дореволюционной России, становление русского интеллигента пишут В.Т. Лисовский, А.И. Мачульский, И.И. Темный, М.В. Рубашкина, Н.И. Белунова и др. Важности профессиональной направленности воспитательной работы со студентами педагогических вузов посвящены, в частности, работы Е.Т. Рубцовой, К.О. Погосова, Г.А. Косенковой, Т.А. Гуриной и К.В. Шкуропий и др., в которых воспитательная работа выступает как «составная часть профессиональной подготовки будущего учителя» [Гурина, Шкуропий 2000, с. 81].

Причину достаточно низкого уровня профессиональной подготовки современных выпускников педагогических вузов усматривают в отсутствии соответствующей реалиям сегодняшнего дня вузовской воспитательной

системы. Анализ литературы о современных концепциях воспитания за последнее десятилетие демонстрирует большой «разброс в определении того, что воспитывается – качества, ценности, духовность, система социальных ролей, нравственность, направленность на успех и т.д.» [Зимняя, Морозова 2000, с. 3]. При этом большинство работ по теории и практике воспитания относится к школьному возрасту и лишь в некоторых рассматривается воспитательный процесс в вузе, на что справедливо указывают И.А. Зимняя и Н.А. Морозова, В.Т. Лисовский, А.А. Кочетова и др.

В то же время постсоветская социокультурная ситуация в России, наряду с отрицательным фактором мировоззренческого нигилизма, несет в себе огромный позитивный потенциал идейно-нравственного обновления. Оно становится возможным в рамках педагогики, базирующейся на гуманистической системе ценностей. Во главе угла антропологической парадигмы находится человеческая личность, формирующаяся в эпицентре процессов обучения / самообучения, воспитания / самовоспитания, развития / саморазвития. В новой системе идеологических приоритетов функции ведущего педагогического инструмента, одного из важнейших факторов образовательного процесса в педагогическом вузе, готовящем учителя прежде всего как профессиональную языковую личность, объективно может стать **категория лингвориторического (ЛР) идеала**, конкретизированная применительно к деятельности педагога. Эпоха демократизации и гласности в России актуализировала потребность в риторике, аккумулировавшей в течение веков теорию и технологию эффективной и этически ответственной мыслеречевой деятельности. Если во всем мире так называемый «риторический Ренессанс», пристальный интерес к классическому риторическому наследию и формирование неориторики, или общей риторики, относится к 50-м гг. XX в., то в России этот период пришелся на 90-е гг. Риторика включается в учебные планы вузов и школ, появляются десятки учебных пособий, организуются многочисленные научно-методические конференции. Однако по прошествии десятилетия становится все более очевидной фрагментарность и утилитарность использования риторики, обладающей колоссальным образовательным, воспитательным потенциалом в силу своей прежде всего философско-мировоззренческой природы. Качественный сдвиг в подготовке нового поколения языковых личностей, в полной мере владеющих культурой мышления и речи, способных преобразовать постсоветскую социокультурную ситуацию в подлинно демократическую, остается делом будущего. При этом передним краем инновационного проектирования образовательного процесса выступает именно высшее профессиональное педагогическое образование.

Цель предпринятого исследования – теоретически обосновать, спроектировать и экспериментально апробировать процесс становления профессиональной языковой личности будущего учителя с опорой на категорию ЛР-идеала. При этом мы руководствовались следующей гипотезой: выбор ЛР-идеала в качестве проектной основы образовательного процесса в педагогическом вузе (аспект речемыслительной культуры) обеспечит формирование готовности будущего учителя к речевому самосовершенствованию, что позволит повысить эффективность процесса его становления как профессиональной языковой личности.

Поставленная цель и гипотеза обусловили следующие задачи:

1) осуществить процедуру категоризации ЛР-идеала как базового компонента культурно-образовательного пространства, определить его сущность и структуру, функции в аспекте педагогической деятельности;

2) представить ЛР-идеал педагога как основу личностного и профессионального становления будущего учителя и проективный компонент его вузовской подготовки;

3) разработать на данной основе проектные характеристики процесса формирования готовности к речевому самосовершенствованию как базовой в профессиональном становлении будущего учителя;

4) провести опытно-экспериментальную апробацию модельных построений и разработать методические рекомендации для педагогического вуза.

Теоретико-методологическую основу работы образуют диалектическая логика, личностно-деятельностный подход, идеи гуманизации образования. Основными методологическими и теоретическими ориентирами исследования являются работы, посвященные проблемам профессиональной педагогической подготовки, прежде всего раскрывающие психолого-педагогические и организационно-управленческие аспекты деятельности учителя (С.И. Архангельский, А.А. Кирсанов, Н.Б. Крылова, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин и др.); работы, посвященные проблеме воспитания и самовоспитания, формирования личности студента, будущего педагога (Е.В. Бондаревская, О.С. Гребенюк, В.И. Загвязинский, А.И. Кочетов, М.И. Рожков, Л.И. Рувинский, Г.К. Селевко, Е.Н. Шиянов и др.).

Исследовательская концепция базируется на трудах по теории и практике педагогического проектирования (В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, С.В. Воробьева, Е.С. Заир-Бек, И.И. Ильясов, Ю.С. Тюнников и др.); на исследованиях по антропоцентрической лингвистике (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов и др.), риторике и лингвориторике (С.А. Аверинцев, Н.А. Безменова, А.А. Волков, М.Л. Гаспаров, М.Р. Львов, А.К. Михальская и др.). Основы коммуникативной компетентности учителя как его ведущего профессионального инструмента представлены в работах В.С. Грехнева, В.А. Кан-Калика, А.В. Мудрика, Н.Д. Никандрова и др. Педагогическому обществу, культуре речи, педагогической риторике посвящены работы Н.Н. Арват, Т.К. Донской, В.Г. Костомарова, Ю.Н. Кулюткина, Т.А. Ладыженской, А.А. Леонтьева, И.П. Лысаковой, А.А. Мурашова, Е.А. Юниной и др.

В качестве методов исследования использовались теоретические и эмпирические методы: теоретический анализ предмета исследования, моделирование педагогического процесса, обобщение результатов исследования; сравнительно-сопоставительный анализ практики работы педагогического вуза, наблюдения, беседы, педагогический эксперимент, анкетирование различного характера, позволяющее: а) выявить имеющиеся установки и предпочтения будущих специалистов; б) обеспечить педагогический эффект посредством стимулирования рефлексивных процедур.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в категориальный аппарат теории профессионального становления будущего

учителя введена категория ЛР-идеала как базового компонента культурно-образовательного пространства, раскрыта ее сущность и функции в качестве проектной основы процесса профессиональной подготовки в педагогическом вузе; сформулировано определение готовности к речевому самосовершенствованию, выделены ее компоненты и критерии сформированности; наполнены конкретным содержанием целе-функциональная, содержательная, структурно-логическая, инструментально-технологическая, организационно-управленческая проектные характеристики процесса формирования данной готовности на основе профессионально ориентированного ЛР-идеала.

Полученные результаты могут быть использованы в процессе совершенствования образовательного процесса в педагогических вузах, при проектировании системы воспитательной работы, спецкурсов и спецсеминаров, направленных на формирование общей и профессиональной культуры и адекватного специальности мировоззрения будущего педагога. Предложены для включения в ГОС ВПО необходимые дополнительные формулировки (в области требований к выпускнику педагогического вуза, содержательных минимумов соответствующих дисциплин). Разработаны программа и дидактические материалы факультативного курса, позволяющего системно формировать готовность к речевому самосовершенствованию у студентов педвуза, координировать аспект речемыслительной культуры будущего педагога, представленный в рамках различных дисциплин общекультурной, психолого-педагогической, собственно филологической подготовки. С опорой на методические рекомендации преподаватели в совместном творческом процессе со студентами могут создавать авторскую модель ЛР-идеала педагога, выступающую действенным инструментом профессионального становления и личностного роста будущих учителей.

Представим ведущие теоретические положения, сформулированные нами в ходе исследования:

1. ЛР-идеал выступает одним из базовых компонентов культурно-образовательного пространства и является интегративной этносоциокультурной, филологической и психолого-педагогической категорией, которая, будучи конкретизирована в концепции ЛР-идеала педагога, должна быть введена в категориальный аппарат теории профессионального становления будущего учителя. ЛР-идеал характеризуют следующие сущностные признаки: историческая и этносоциокультурная обусловленность, когнитивно-коммуникативная природа, мировоззренчески-аксиологический статус, нормативно-предписательный характер, инвариантно-вариативный принцип структурной организации, образовательная предназначенность, личностнообразующий потенциал.

2. Применительно к педагогической деятельности как вербализованному процессу ЛР-идеал выступает ее этносоциокультурно обусловленной ценностно-мотивационной базой, когнитивно-концептуальной и методологической основой речемыслительной культуры учителя как профессиональной языковой личности, обеспечивающей оптимальную педагогическую инструментальность образовательного процесса. Функциями ЛР-идеала в

культурно-образовательном пространстве являются: этносоциокультурно-идентифицирующая; критериально-ориентационная; проективно-конструктивная; дидактико-технологическая; воспитательно-мировоззренческая; образовательно-развивающая; личностно-самопроектировочная.

3. Становление профессиональной языковой личности будущего учителя протекает более целенаправленно и оказывается более эффективным при функционировании ЛР-идеала педагога в качестве проектной основы образовательного процесса в педагогическом вузе: при иерархизации целей вузовской подготовки, при разработке и систематизации общепрофессионального компонента содержания высшего педагогического образования и корректировке содержания конкретных учебных дисциплин различных циклов, при определении диагностических процедур и критериев эффективности образовательного процесса в педвузе, разработке соответствующего педагогического инструментария.

4. Инвариантным стержнем процесса профессиональной подготовки будущего учителя как языковой личности выступает готовность студентов педагогического вуза к речевому самосовершенствованию на основе ЛР-идеала педагога. Последняя представляет собой базовое личностное качество интегративного интеллектуально-мировоззренческого, мотивационно-волевого, операционально-деятельностного характера, служащее фундаментом Я-концепции учителя как профессиональной языковой личности.

Компоненты данной готовности – когнитивный, прагматический, мотивационный, эмпирический – обеспечивает ориентацию на ценности отечественного, профессионально конкретизированного ЛР-идеала, адекватную самооценку состояния речемышлительной культуры, самопроектирование в критериальной сетке указанных ценностей и осознанное намерение следовать им в повседневной речевой деятельности. Соответственно критериями сформированного готовности будущего учителя к речевому самосовершенствованию выступают ценностно-ориентационный, самооценочный, мотивационный, профессионально-коммуникативный.

5. Будучи использован в качестве проектной основы и целевого приоритета процесса формирования готовности будущего учителя к речевому самосовершенствованию в рамках специального курса и/или как координирующий фактор для целого ряда гуманитарных, общепрофессиональных и предметных дисциплин, ЛР-идеал педагога позволяет поднять на новый качественный уровень и оптимизировать целе-функциональный, содержательный, структурно-логический, инструментально-технологический и организационно-управленческий аспекты образовательного процесса в педвузе и становится одним из важнейших факторов становления студента как профессиональной языковой личности.

ГЛАВА 1. ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ И ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

1.1. Лингвориторический идеал как педагогическая категория, его сущностные признаки и функции

В данном параграфе представлены результаты проведенного нами теоретического анализа проблемы исследования, в ходе которого решались следующие задачи:

- проанализировать существующие определения понятий «идеал», «речевой (риторический) идеал», «ЛР-идеал» в системе координат теории культурно-образовательного пространства;
- на основе результатов анализа выделить категориальные признаки ЛР-идеала, охарактеризовать его сущность как одного из базовых компонентов культурно-образовательного пространства;
- определить факторы, актуализирующие вводимую категорию в плане профессионального становления будущего учителя и выделить соответствующие функции ЛР-идеала в педагогической деятельности.

Понятие *идеал* заимствовано из французского языка (*ideal*) и этимологически восходит к греческому *idea* – идея, понятие, представление. Согласно «Словарю иностранных слов», идеал означает «совершенство; совершенный образец чего-л.; высшую конечную цель стремлений, деятельности» [Словарь иностранных слов 1988, с. 182]. В «Толковом словаре русского языка» указаны три значения слова идеал: 1) то, что составляет высшую цель деятельности, стремлений; 2) совершенное воплощение чего-нибудь; 3) наилучший вид, элитный образец чего-нибудь [Ожегов и Шведова 1997, с. 236].

Обратившись к *речевому (риторическому, ЛР) идеалу*, интересующему нас как фактор оптимизации системы профессиональной подготовки будущего учителя, прежде всего отметим, что понятие *идеал* активно функционирует в исследованиях по лингвистике, риторике, лингводидактике. Проиллюстрируем это всего несколькими примерами. Так, слово выступает для носителя русского «главным выразителем нравственного и социального *идеала*» [Волков 1996 б, с. 122]. Лингвориторическая картина мира отражает, в частности, актуальную для этносоциума в данной общественно-политической ситуации интерпретацию общей ценностной иерархии, организующую его жизнедеятельность на основе декларируемых целей и *идеалов* [Ворожбитова 1996, с. 20]. Анализируя трансформации русского языка в советский период как симптомы и одновременно продуценты трансформаций общественного сознания, Н.А. Купина отмечает, что «сфера религиозной семантики, отодвинутая тоталитарным языком в пассивный запас, фактически не взаимодействует с этической сферой при отборе и освоении этических *идеалов*» [Купина 1996, с. 39]. При характеристике постсоветской ментальности по результатам анализа публицистики эпохи перестройки отмечается «оформившееся стремление к новому *идеалу* – «быть как все» [Коженевска-Берчиньска 1996, с. 147]; в качестве типичных

для прессы исследуются такие конструкции, как: канонизировать *идеалы* «детей XX съезда»; крушение *идеалов* (драма поколения); дезавуирование коммунистических *идеалов* (отсюда духовный вакуум); *идеалы* сталинизма и антисталинизма; национальные *идеалы*; общие *идеалы* и ценности (в российском обществе отсутствуют) [Там же, с. 120–124]. «Риторика самовыражения и выбора», сложившаяся в США во второй половине XX в., осмысливается как инструмент порождения мыслей и идей в области социального управления, общественных *идеалов*, инструмент развития личности и общества [Рождественский 1986, с. 8]. В лингвистике конца XX в. взамен требования изучать систему или структуру языка выдвигается требование изучать языковую способность *идеального* говорящего / слушающего, его языковые знания, его компетенцию [Кубрякова 1994].

Проблематика речевого идеала наиболее подробно разработана в трудах А.К. Михальской. Согласно ее исследованиям, речевой, или риторический, идеал выступает центральной категорией сравнительно-исторической риторики [Михальская 1996 б]. В связи с этим необходимо уточнить определение риторической науки, которая в современном понимании предстает как теория и практика эффективного речевого взаимодействия. В словаре-справочнике «Педагогическое речеведение» под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской (М., 1993; 1998) находим следующий необходимый минимум сведений о риторике, подтверждающий высокий когнитивно-концептуальный и методологический статус ЛР-идеала как производной категории: «Риторика (греч. *rhetorike techne* от *rhetor* – оратор) – теория и практическое мастерство целесообразной, воздействующей, гармонизирующей речи. Теория риторики, возникшая еще в античности (середина I тыс. до н.э.), синкретически заключала в себе все основные дисциплины гуманитарного круга; к середине XIX в. завершается их выделение и специализация, и риторика утрачивает статус теоретической области знаний. Развитие гуманитарной культуры с середины XX в. отмечено т.н. «риторическим Ренессансом», или «возрождением риторики». Это касается, в первую очередь, теории риторики: лингвистика и литературоведение вновь обращаются к классическому риторическому наследию, переосмысливая его на новом уровне; за рубежом возникает современная новая риторика (неориторика), начинающая претендовать даже на роль общей методологии гуманитарного познания (основания для этого находят в том, что многие наиболее общие теоретические концепты гуманитарных наук возникли именно в классической риторической теории). Неориторика родственна лингвистической прагматике, коммуникативной лингвистике и пр.; эти молодые науки, по сути, представляют собой дисциплины риторического круга; их теоретический аппарат также во многом восходит к системе понятий древней риторики.

Со второй половины XX в. за рубежом отмечается интерес к риторической практике, возникают специальные методики и курсы совершенствования речевого общения, слушания и понимания, быстрого чтения и пр. В последние годы проявления «риторического Ренессанса» заметны и у нас.

Однако современная отечественная теория общей риторики, предметом которой являются общие закономерности речевого поведения, действующие в различных ситуациях общения, и пути оптимизации речевого общения, в отечественной филологии только начинает разрабатываться. То же касается и современных частных риторик, на основании которых возможно совершенствование речевого общения в так называемых «сферах повышенной речевой ответственности» (таких, как дипломатия и медицина, педагогика и юриспруденция, административная и организаторская деятельность, социальная помощь, журналистика, торговля, услуги и пр.)» [Педагогическое речеведение 1998, с. 203–204].

В Лингвистическом энциклопедическом словаре (М., 1990) отмечается: «Становление риторики нового типа вызвано в первую очередь лингвистическими факторами, через которые она включается в круг семиотических дисциплин и в сферу культурологических проблем. (...) Взаимосвязь риторики и лингвистики» предполагает «зависимость (и ориентацию) объектов риторики (риторических структур) от объектов лингвистики (языковых структур). (...)

Многофункциональность риторики, обеспечившая ей существование в новых условиях, позволяет говорить о «лингвистических» основаниях современной риторики и в метаязыковом аспекте: функционирование ее в качестве дескриптивного аппарата и нормативного регулятора дает возможность трактовать риторику как *«вторичную» грамматику, функционирующую как своего рода метатекст*. Описывая и предписывая процедуры конструирования коммуникативных форм и ситуаций, в которых речь употребляется с разными целями, риторика сама берет на себя *задачу создания «функционального языка»*, выступая как один из важнейших *инструментов культуры, который организует ее языковую и коммуникативную систему* (Р. Лахман). На этих путях риторика входит в союз с другими дисциплинами, нащупывая новые формы функционирования в качестве *стабилизирующей силы культуры*. Принадлежа, как и языкознание, к кругу семиотических наук, риторика разделяет с ним ряд общих проблем: вариант – инвариант (ср. проблему так называемых общих мест в риторике), типы (каталогизация и классификация), общее и частное, универсалии, проблема выводимости (развертывания) и сводимости (свертывания), сопоставление и поиск общего основания, моделирование действительности и т.п. Во многих случаях риторика сталкивается как с типовыми с такими ситуациями, которые в языкознании выступают как исключения или парадоксы. Тем самым *открываются возможности для дальнейшего (и притом сознательного) контакта риторики и лингвистики*, при котором последняя с пользой для себя обращается к опыту риторики (Топоров 1990, 417. – Курсив наш. – Авт.). Таким образом, «неориторика и лингвистика находятся в отношениях *паритетности и взаимодополнительности*, что с необходимостью вызывает потребность рассматривать филологические явления и культурологические феномены в рамках синтетической *лингвориторической парадигмы*» [Там же].

В качестве центральной категории сравнительно-исторической риторики речевой (риторический) идеал выступает основой, структурным каркасом логосферы как речемыслительной области культуры, задает общие принципы, определяющие глобальную мыслеречевую структуру. Согласно А.К. Михальской, которая основывается на работах французского семиолога Р. Барта, логосфера – это, во-первых, совокупность отечественной словесности, во-вторых, «несущая структура», определяющая ее очертания. Черты речевого идеала выступают параметрами «формулы» логосферы [Михальская 1996 б, с. 32–33]. Тремя важнейшими его свойствами признаются историческая изменчивость, культуроспецифичность и социальная обусловленность. Ими диктуются основы типологии речевого идеала. Признаки, существенные для этой типологии, коренятся в параметрах риторической ситуации: отношения между языковыми личностями; цели участников коммуникации, речевые намерения (интенции); предмет речи и отношение к нему участников общения. Четыре основных признака, определяющих тип речевой ситуации, порождают соответствующие бинарные оппозиции и основы для типологии речевого идеала: 1) монологичность / диалогичность по содержанию; 2) монологичность / диалогичность по форме; 3) агональность / гармонизация речи; 4) онтологичность / релятивизм [Там же, с. 59–70]. Так, «речевой идеал Сократа (Платона) предстает как диалогический по содержанию, диалогический по форме, гармонизирующий, онтологический (истинностный). Речевой идеал софистов как монологический по содержанию, скорее монологический, чем диалогический по форме..., агональный, релятивистский» [Там же, с. 71].

Истоки русской речевой традиции и русского речевого идеала восходят к античности (прежде всего к риторическому идеалу Сократа и Платона, в определенной степени – Аристотеля и Цицерона), к этическим традициям православного христианства, отчасти к риторике Византии. А.К. Михальской проанализированы особенности современного красноречия, сложившегося в рамках культуры европейского типа и одновременно – красноречия отечественного, возникшего в границах русской культуры и являющегося неотъемлемой частью русского менталитета, т.е. этнопсихологического склада.

В структуре европейского речевого идеала, который восходит к античным традициям, наследию Сократа, Платона, Аристотеля, выделяются три базовых компонента: 1) *благо – добро*; 2) *мысль – истина*; 3) *красота – гармония* [Там же, с. 30]. В то же время еще в античности были выделены три универсальных идейно-смысловых компонента любого речевого поступка – этос, логос и пафос. Согласно словарным определениям, этос (греч. «нравы») – этическое, нравственно-философское начало речи [Львов 1995, с. 220]; логос – (греч. «аргументы») – словесное, мыслительное начало речи [Там же, с. 223]; пафос – (греч. «страсти») – эмоциональное начало речи [Там же, с. 232]. С ними корреспондируют названные выше базовые компоненты структуры риторического идеала, образующие соответственно

этический аспект (благо – добро), логосный аспект (мысль – истина), пафосный аспект (красота – гармония) [Ворожбитова 2000].

На основе анализа хрестоматийных античных и древнерусских, церковнославянских текстов А.А. Михальская заключает, что основные элементы риторического идеала Сократа, Платона, Аристотеля, определяющих основы отечественной словесной культуры (*благо – добро, мысль – истина, красота – гармония*) в полной мере восприняты русской традицией: «Этико-эстетический образец отечественной культуры подразумевает особую роль категорий гармонии, кротости, смирения, миролюбия, негневливости, уравновешенности, радости, а реализуется в диалогическом гармонизирующем воздействии, риторических принципах немногословия, спокойствия, правдивости, искренности, благожелательности, ритмической мерности, отказе от крика, клеветы, сплетни, осуждения ближнего. Все это в такой речи не просто живо и действенно, но и осознанно используется в целях педагогических, воспитательных» [Михальская 1996 а, с. 400]. Как справедливо заключает автор, «современный отечественный идеал красноречия сохраняет черты, определявшие его с древности, и по-прежнему строится на триединой гармонии в речи мысли, красоты и добра» [Михальская 1996 б, с. 10]. Этому выводу, в частности, предшествует следующее рассуждение: «...Хорошая современная речь – это речь умная. Но это также речь не просто умная, но устремленная к истине и прекрасная своей стройной структурой и логикой, своей упорядоченностью. Кроме того, эта речь не нейтральная по отношению к нравственности, т.е. добрая и правдивая» [Там же, с. 9].

Таким образом, речевой, или риторический, идеал – это *система наиболее общих требований к речи и речевому поведению, исторически сложившаяся в той или иной культуре и отражающая систему ее ценностей – этнических и этических (нравственных)*. В сознании каждого человека как носителя определенной культуры существует и действует определенная система ценностей и ожиданий по поводу того, как должно происходить речевое общение в той или иной ситуации, «что такое хорошо и что такое плохо» в речи и речевом поведении. Система эта не случайна, а закономерна и исторически обусловлена. Поэтому история риторики, «первого в истории человечества психолингвистического учения» (Н.А. Безменова), может быть представлена именно как история возникавших, утверждавшихся и сменявших друг друга речевых идеалов [Михальская 1996 а, с. 379]. «*Риторический идеал как основа логосферы, ее структурный каркас... обладает тремя важнейшими свойствами: он изменяется исторически вместе с изменением породившей его культуры, он неодинаков в разных культурах, т.е. обладает культуроспецифичностью, и, наконец, он очень тесно и даже прямо связан с особенностями социальной модели, социального устройства*» [Михальская 1996 б, с. 46].

К проблеме речевого идеала обращаются исследователи, в центре внимания которых находится лингвокультурологическая проблематика в масштабном временном срезе – от античной эпохи до постсоветской совре-

менности. В монографии «Риторика как норма гуманитарной культуры» (М., 1994) О.И. Марченко так характеризует риторический идеал древнего Рима: «...Если говорить о культурной зрелости отдельного человека, то ему достаточно соединить в себе тонкость диалектика, мысль философа, язык поэта, память юрисконсульта, голос трагика и, наконец, жесты и грацию великих актеров, т.е. воплотить риторический идеал Цицерона» [Марченко 1994, с. 10]. Применительно к риторическому образованию используется в качестве перспективной цели понятие «культурного идеала ратора»: «Изучение и произнесение образцовых речей ораторов прошлого – важная часть риторической подготовки. Это имеет и широкое образовательное значение: заставляет нас обращаться к истории, этике, философии, праву и литературе прошлых веков, тем самым приближая нас к высокому культурному идеалу РИТОРА» [Там же, с. 183]. Важной в методологическом плане является работа С.С. Аверинцева «Античный риторический идеал и культура Возрождения» [Аверинцев 1984].

В трактовке В.М. Садиловой, «риторический идеал ... система иерархически организованная, ибо категории, включенные в нее, имеют не одинаковый статус и отражают различные черты этического и эстетического идеалов определенной эпохи. Из сопоставления акта реального общения с риторическим идеалом можно вывести понятие эффективности речевого общения, что имеет практическую значимость в оценке речевой культуры» [Садилова 1997, с. 150]. При этом «для русского речевого идеала характерно ярко выраженное стремление к радостному переживанию красоты, возникающей в процессе общения, когда как говорящий, так и слушающий активно вовлечены в процесс мышления», что можно определить как «своеобразную гармонию персоналий в структуре хора человеческого сообщества» [Там же, с. 151].

Проблема речевого идеала всегда интересовала языковедов, филологов, хотя и не всегда использовались соответствующие термины. Эволюция отечественного риторического идеала, воплощенного в образе идеального писателя, идеальной литературной личности, реконструируемой из высказываний ряда ученых-филологов, явственно предстает в работе В.В. Виноградова «Поэтика и риторика» [Виноградов 1980]. В главе «Из истории и теории риторики» проведен ретроспективный анализ отечественных интерпретаций идеального ратора-автора, в которых этичность речевого поступка предстает как инвариант литературно-эстетического риторического идеала [Ворожбитова 2000, с. 122]. Как отмечает О.И. Марченко, классическая нравственно-философская традиция, получившая свое выражение в учениях раторов платоновской школы, в аристотелевской «Риторике», в моралистических трактатах Цицерона, в определении страстей и нравов христианскими подвижниками и отцами церкви, переосмысленная в первых теоретических трудах русской риторической науки и произведениях русской литературы, была подхвачена классическим образованием России XIX в. [Марченко 2001, с. 148].

В результате анализа специальной литературы выстраивается *типология речевых идеалов*. Согласно А.К. Михальской, можно говорить о конкуренции в современной российской социокультурной практике трех основных моделей речевого идеала: советской идеологизированной, прагматической американизированной, отечественной православно-христианской. Нами предложена современная модификация отечественного риторического идеала – сильная языковая личность демократического типа, обладающая этической ответственностью и высокой лингвориторической компетенци-

ей, обеспечивающей эффективную, гармонически диалогизированную коммуникацию [Ворожбитова 1997, с. 126].

Понятие «ЛР-идеал» способствует детализации и более «технологизированной» интерпретации рассмотренной выше категории речевого идеала – за счет ее погружения в концептуальное поле системы лингвориторического образования [Ворожбитова 1999 а]. ЛР-идеал понимается как *образцовое по форме, оптимальное по содержанию и этически ответственное совершение субъектом речи языковых операций, текстовых действий и коммуникативной деятельности в рамках речевых событий различных типов*. Три области реализации ЛР-идеала обусловлены структурой интегральной лингвориторической компетенции языковой личности, в которой выделены *лингвистическая* и *риторическая* составляющие. Первой соответствует собственно языковая субкомпетенция, второй – текстовая и коммуникативная субкомпетенции носителя языка. Механизмы реализации лингвориторической компетенции представляют собой психолингвистические образования в структуре языковой личности, комплексы взаимообусловленных мыслеречевых умений, посредством которых реализуется тот или иной аспект языковой, текстовой, коммуникативной субкомпетенций. Эти механизмы являются ответственными за качество речевого поведения личности, оцениваемое в параметрах их соответствия / несоответствия требованиям, задаваемым системой координат ЛР-идеала. Как уже упоминалось, инвариантные компоненты речевого идеала (*благо – добро, мысль – истина, красота – гармония*) трактуются как доминанты ЛР-идеала, отражающие его этосный, логосный и пафосный аспекты.

Данное определение ЛР-идеала может служить лишь некоторым отправным пунктом для его представления в качестве педагогической категории и компонента теории профессионального становления будущего учителя. В науке разработана процедура категоризации, на основе которой необходим дальнейшее теоретическое осмысление данного понятия – на основе сопоставления и критического анализа имеющихся определений, сопоставления категории с ее антиномией и рассмотрения их диалектического взаимодействия, выявления структурообразующих элементов рассматриваемого феномена и их функций [см., напр.: Салов 2000].

Так, философ Э.В. Ильенков подчеркивал, что в категории должна «находить свое выражение не только абстрактная сущность (это лишь один момент понятия, роднящий его с представлением), а *особенность* его объекта» [Цит. по: Там же, с. 77]. В приведенном выше определении ЛР-идеала отсутствует указание на его этносоциокультурную и историческую обусловленность. Кроме того, достижимость ЛР-идеала в конкретике речевой деятельности представляется объективно невозможным. Как справедливо отмечает О.И. Марченко, «...идеал – это образ совершенного человека и совершенного мира. В европейских языках слово «совершенство» содержит в себе представления о завершенности, законченности и самодостаточности. Уже в самом понятии заложена мысль, что совершенство не может осуществиться. К совершенству можно лишь приблизиться. ... Че-

ловец должен деятельно стремиться к совершенству» [Марченко 2001, с. 123]. В работах С.С. Аверинцева, М.Л. Гаспарова, О.И. Марченко и др. исследователей риторики, цитировавших ранее определения А.К. Михальской, В.М. Садиловой, напротив, присутствуют аспекты культурно-исторической и национальной специфики, однако речевой идеал не предстает в их изложении детализированным в дидактических целях.

С опорой на проанализированные работы представим ЛР-идеал в качестве педагогической категории, которая, будучи введена в теорию профессионального становления будущего учителя, может выступать проектной основой разработки целе-функционального, содержательного, структурно-логического, инструментально-технологического и организационно-управленческого компонентов высшего педагогического образования (соответствующие проектные позиции и наборы их характеристик изложены в работе: [Тюнников 2000]). Это становится возможным благодаря синтезу концепции лингвориторической парадигмы и разработанной Ю.С. Тюнниковым теории культурно-образовательного пространства, выступающего сопряженным объектом социокультурного и педагогического проектирования. По определению автора, *культурно-образовательное пространство* представляет собой «некий самоактуализирующийся в данный культурно-исторический и конкретный социально-политический период *континуум материальных условий, ментальных установок, типичных социокультурных и образовательных стратегий общества и результатов их реализации в области воспроизводства культуры в новых поколениях*» [Тюнников 1999, с. 11]. В качестве его сущностных признаков выделены целенаправленность, преобразовательный характер, внутренняя противоречивость, кумулятивность, детерминированность, разноуровневость, динамичность, пространственно-временная принадлежность [Там же, с. 11–12]. В структурном отношении культурно-образовательное пространство определяют его социокультурная ориентация, функции (смыслообразующая, культурно-просветительская, трансляционная, коммуникативная, нормативно-регулятивная. Образовательно-развивающая, адаптивная, защитная и др.), генерирующие системы (СМИ, образовательные структуры, семья, политические и социальные группы и т.д.), процессы (социокультурные и образовательные), взаимодействие культуры и образования. Последнее признается структурообразующим ядром культурно-образовательного пространства [Там же, с. 12].

С позиций нашего исследования неким социолингвистическим «швом», возникающим на стыке этого взаимодействия (культура – образование) и обеспечивающим само его осуществление, выступает речемыслительная культура общества, которое предстает как «совокупная языковая личность этносоциума»). Используя риторические термины «инвенция» (изобретение), «диспозиция» (расположение), «элокуция» (языковое выражение), нами предложены взаимно дополняющие друг друга определения языка [Ворожбитова 1998 б, с. 135–136], которые, на наш взгляд, непосредственно корреспондируют с представленной выше концепцией культурно-

образовательного пространства, эксплицируя его «лингвориторическую составляющую».

С нашей точки зрения, именно интегративная по своей сущности категория ЛР-идеала, выступающего синергетическим феноменом этносоциокультурного, филологического и психолого-педагогического характера, является теоретическим ключом, обеспечивающим органичный синтез концепций культурно-образовательного пространства и лингвориторической парадигмы, пунктом их взаимопротекания и перехода в новое качество в деятельностно-педагогическом режиме. В нашем случае этот теоретико-методологический синтез конкретизируется применительно к подготовке будущего учителя как профессиональной языковой личности, самореализующейся в цепи речевых событий определенном культурно-образовательном пространстве в качестве базового субъекта формирования его живой целостности, необходимого «онтологического реактива» его функционирования.

Погружение категории ЛР-идеала в концептуальное поле культурно-образовательного пространства позволяет констатировать, что сущностные признаки и структурные компоненты последнего могут быть фактически без изменений транспонированы на уровень системы его «коммуникативного кровообращения», обеспечиваемого функционированием ЛР-идеала в общественном сознании. Однако с учетом этого факта представляется необходимым заново сформулировать и тем самым уточнить *сущностные признаки ЛР-идеала*, к которым, по нашему мнению, относятся:

- 1) историческая и этносоциокультурная обусловленность;
- 2) когнитивно-коммуникативная природа;
- 3) мировоззренчески-аксиологический статус;
- 4) нормативно-предписательный характер;
- 5) инвариантно-вариативный принцип структурной организации;
- 6) образовательная предназначенность;
- 7) личностнообразующий потенциал.

С учетом всего вышеизложенного мы определяем сущность вводимой нами категории следующим образом:

ЛР-идеал – это исторически сложившаяся и этносоциокультурно обусловленная система требований к совершению языковых операций, текстовых действий и коммуникативной деятельности, корреспондирующая с актуальной для общества типологией речевых событий, отражающая иерархию ценностей данного культурно-образовательного пространства и определяющая процесс формирования речемыслительной культуры совокупной языковой личности этносоциума и ее воспроизводства с необходимыми трансформациями в последующих поколениях.

Таким образом, ЛР-идеал выступает одним из базовых компонентов культурно-образовательного пространства. В качестве категории он должен иметь свою антиномию, которую логично определить как *ЛР антиидеал*. В нашей концепции этосный аспект (благо – добро) является ведущим компонентом ЛР-идеала, его «несущей конструкцией», соответствен-

но разграничение в рамках антиномии проходит по линии этически ответственного и нарушающего этические нормы речевого поведения; определяющим компонентом ЛР анти-идеала является *анти-этнос как причиняемое словом зло* различного радиуса действия (от оскорбления конкретного человека в бытовом конфликте до идеологических построений, ведущих к физическому уничтожению миллионов людей).

В истории известно немало языковых личностей, ставших носителями ЛР анти-идеала; его олицетворением можно считать Адольфа Гитлера, а реально материализовавшимся социолингвистическим воплощением – так называемый «Язык Третьего Рейха» (ЛТТ), проанализированный в работах [Клемперер 1998; Розеншток-Хюсси 1994 и др.]. Черты ЛР анти-идеала присущи также «советскому языку», который привлекал внимание зарубежных лингвистов на протяжении всей истории его существования, а в отечественной лингвистике находится в центре внимания в 90-е гг. XX в. Этапным исследованием в этой области стала монография Н.А. Купиной «Тоталитарный язык: Словарь и речевые реакции» [Купина 1995]. Типологические черты советской языковой личности, которые правомерно считать результирующим продуктом рассмотренных ранее антиэтносных деформаций русского ЛР-идеала, сформулированы в работе [Ворожбитова 2000, с. 182–183]. Гениальным художественно-фантастическим коррелятом представленных выше немецкого и русского вариантов этносоциокультурной ломки ЛР-идеала и превращения его в свою противоположность – ЛР анти-идеал – является «новояз» в романе Дж. Оруэлла «1984» (1948 г.), воплощающий крайнюю степень реализации ЛР анти-идеала, утвердившегося на идеологической почве (комментарий самого автора см.: [Оруэлл 1991]).

Соответственно изложенному выше можно определить антиномию исследуемой категории следующим образом:

ЛР анти-идеал – это исторически сложившаяся и этносоциокультурно обусловленная система употребления языка и речевого поведения, носящая ярко выраженный антигуманистический, дестабилизирующий и социально-деструктивный характер, пропагандирующая кардинальную ломку культурно-образовательного пространства, морально и физически уничтожающая инакомыслие, создающая для своих носителей возможность манипулирования совокупной языковой личностью этносоциума и ведущая к деградации национальной речевой культуры.

Таким образом, ЛР-идеал и ЛР анти-идеал являются противоположными друг другу и диалектически взаимосвязанными категориями; между этими качественными полюсами речемыслительной деятельности совокупной языковой личности этносоциума происходит динамическое становление, функционирование, развитие и деградация того или иного культурно-образовательного пространства; названные стадии эксплицируются средствами речемыслительной культуры, которые в максимально значимом для будущего виде проявляются в профессиональной деятельности педагога. Приходится с тревогой констатировать, что в настоящее время

активно функционирует целый ряд социально-политических группировок, проводящих в жизнь постулаты и нормы именно ЛР анти-идеала в различных его модификациях – религиозно-экстремистские, сатанистские, неофашистские, националистические и др. объединения. Соответственно проектирование процесса профессиональной подготовки будущего учителя в концептуально-идеологическом поле категории ЛР-идеала является насущной потребностью системы российского образования и залогом прогрессивного развития нашего общества.

С целью выявления факторов, делающих ЛР-идеал базовым компонентом культурно-образовательного пространства, мы обратились к социокультурным и педагогическим характеристикам последнего, разработанным Ю.С. Тюнниковым. Они дают ключ к проектированию его трансформаций, соответствующих социальному заказу, которые в нашей концепции призван обеспечить учитель нового поколения, носитель и пропагандист актуального для общества ЛР-идеала [см.: Тюнников 1999, с. 13–14]. Все перечисленные автором параметры находят свое коммуникативное преломление в социокультурных характеристиках того или иного конкретного ЛР-идеала – в виде прямых корреляций в ассоциативно-вербальной сети совокупной языковой личности этносоциума, на ее лингвокогнитивном и мотивационном уровнях (структура языковой личности приведена согласно кн.: [Караулов 1987]). Так, например, «сплав» жизнесферных, деятельностно-поведенческих, институциональных, статусно-ролевых, стратификационных характеристик образует параметры речевой ситуации, определяемые вопросами *где? когда? кто? кому?*; телео-экзистенциальных и познавательно-мировоззренческих – *зачем? о чем?*; нормативно-аксиологических, эмотивных, деятельностно-поведенческих, темпоральных – *как?*; безусловно, в конкретике речевых событий сливаются различные комбинации.

Опираясь на структурные составляющие культурно-образовательного пространства, социокультурные и педагогические характеристики и параметры, Ю.С. Тюнников предлагает построить *проектный куб*, по вертикальной грани которого отложены характеристики и параметры составляющей «взаимодействие культуры и образования», а по двум другим – «социокультурные характеристики» и «педагогические характеристики» в соответствующих им параметрических шкалах [Тюнников 1999, с. 14], создавая образ некой «мегамашины». В нашей концепции «мотором» такой мегамашины – в той мере, в какой она носит *вербализованный характер* – выступает именно *ЛР-идеал* данного этноса, модифицированный с учетом новых исторических условий и социального заказа и генерирующий новое культурно-образовательное пространство. В представленном в параметрах описанного выше проектного куба ЛР-идеале (см. рис. 1), актуальном для российского общества рубежа тысячелетий, должен быть выделен универсальный для русской (русскоязычной) языковой личности [см.: Караулов 1987] инвариант и вариативные компоненты, соответствующие типологии профессиональных языковых личностей как «эмиссаров ЛР-идеала» – педагогов, журналистов, юристов, работников социальной сферы, сервиса и т.д. ЛР-идеал, будучи внедренным в сознание сово-

купной языковой личности этносоциума, прежде всего через систему образования на всех уровнях, на наш взгляд, и приведет в движение ту гипотетическую мегамашину, которая, может и должна вывести российское общество из кризисного состояния. Чтобы придать метафоре законченность, представим, что «за рулем» этой мегамшины находится «шофер» – учитель, запускающий «мотор» ЛР-идеала в новых поколениях языковых личностей, чем и гарантируется их «улучшенное качество», переводящее на новый качественный уровень культурно-образовательное пространство в целом.

Теоретические предпосылки трансформации актуального для общества ЛР-идеала в профессионально конкретизированную модель некоей идеальной языковой личности (как и в идеальную модель выпускника общеобразовательного учреждения) мы усматриваем в положении Ю.С. Тюнникова о «социальном идеале культурно-образовательного пространства», выраженном в «*образе человека культуры*» [Тюнников 1999, с. 16]. В нашем исследовании на первый план выступает аспект речемыслительной культуры личности.

Назовем *три главных фактора*, делающих ЛР-идеал одним из базовых компонентов культурно-образовательного пространства, конкретизировав их в свете нашего исследования применительно к педагогической деятельности:

1. ЛР-идеал – этносоциокультурно обусловленная ценностно-мотиваци-онная база педагогической деятельности как вербализованного процесса.

Центральное место для профессиональной языковой личности занимают ценностно-нормативные установки и механизмы, регулирующие процесс коммуникации в данном этносоциуме в данный культурно-исторический период. При этом характер социокультурно востребованной и одобряемой коммуникации определяется ее соответствием способам, наиболее приемлемым с точки зрения нравственных, моральных, мировоззренческих, религиозных, этических установок общества.

ЛР-идеал создает необходимые предпосылки для формирования и реализации профессиональной этики и нравственности учителя через актуализацию и осмысление в реальном контексте происходящих в обществе изменений комплекса универсальных проблем философско-мировоззренчес-

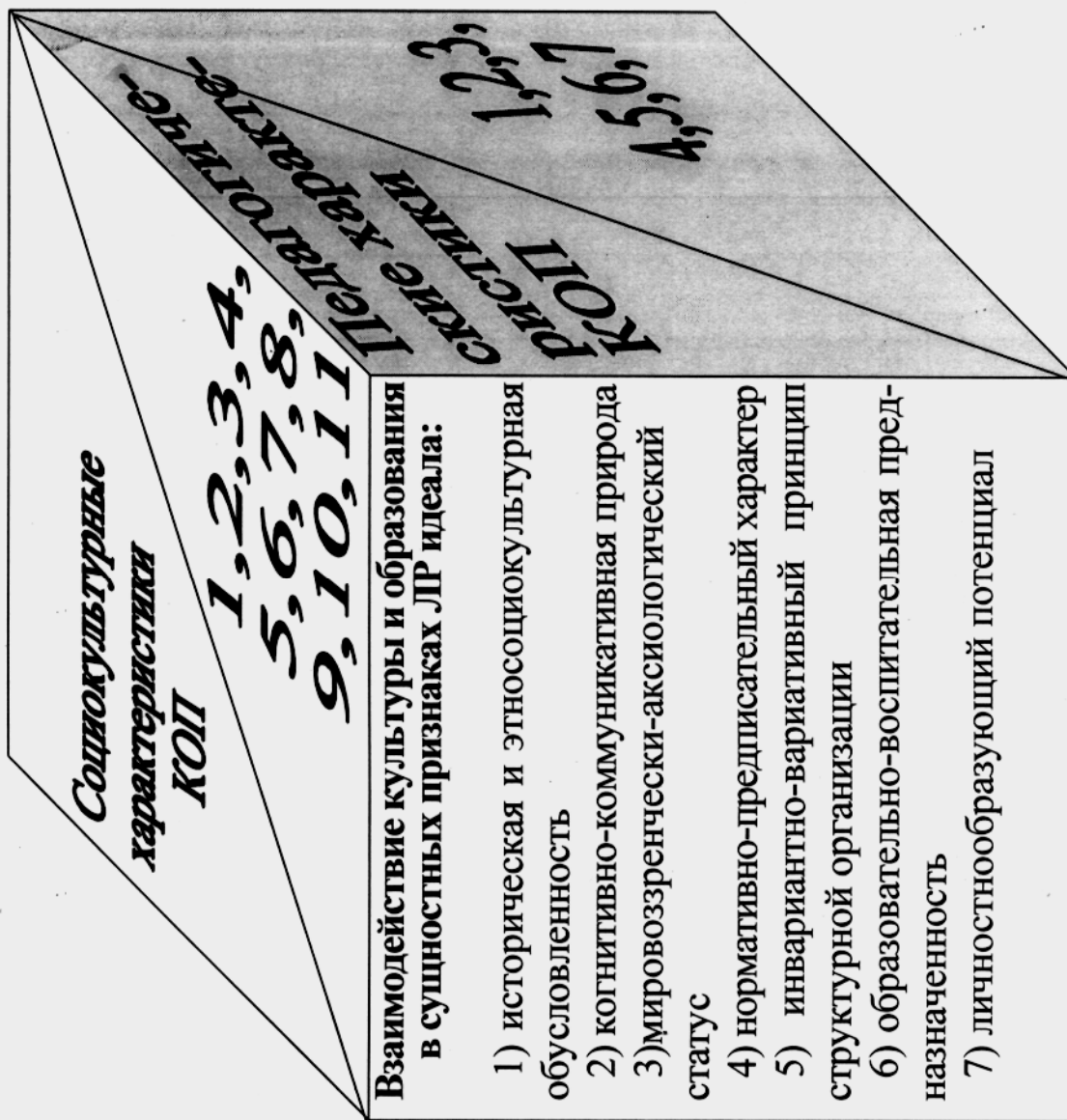


Рис. 1 Лингвистический идеал как базовый компонент культурно-образовательного пространства

кого и духовно-нравственного характера. Они имеют непосредственное отношение к учителю как к человеку и педагогу, к каждому учащемуся как объекту и субъекту образовательного процесса: цель и смысл жизни, честь и достоинство, счастье, совесть, добро и зло и т.п.

2. ЛР-идеал – когнитивно-концептуальная и методологическая база речемыслительной культуры учителя как профессиональной языковой личности.

Как было показано ранее, вторая половина XX в. в филологической науке и образовательной практике развитых стран отмечена так называемым «риторическим Ренессансом», который обусловил неуклонное возрастание роли риторики как в теории, так и в практике современного образовательного процесса. В этих условиях профессиональная языковая личности с необходимостью должна опираться на систему концептуальных ориентиров методологического характера, что объективно происходит на базе комплексного подхода, интегрирующего достижения целого ряда гуманитарных дисциплин: лингвистики и риторики, теории коммуникации, психолингвистики, антропоцентрической лингвистики, педагогики, психологии, этнолингвистики и этнориторики, этики, эстетики, культурологии и др. Полноценная речемыслительная культура учителя как профессиональной языковой личности онтологически предполагает опору на определенный ЛР-идеал как «несущую конструкцию» культурно-образовательного пространства.

3. ЛР-идеал – мыслеречевая основа профессионально-педагогической инструментальной, обеспечивающей оптимальное выполнение профессиональной языковой личностью учительских функций в образовательном процессе. (Данный аспект подробно рассматривается в параграфе 1.2 в связи со спецификой педагогической деятельности в аспекте теории профессионального становления будущего учителя).

ЛР-идеал по самой своей сути многофункционален, т.е. имеет веерно-функциональную природу. На основе трех названных выше базовых факторов вычленяется целый комплекс функций ЛР-идеала в культурно-образовательном пространстве:

- 1) этносоциокультурно-идентифицирующая;
- 2) критериально-ориентационная;
- 3) проективно-конструктивная;
- 4) дидактико-технологическая;
- 5) воспитательно-мировоззренческая;
- 6) образовательно-развивающая;
- 7) личностно-самопроектировочная –

которые будут охарактеризованы далее в рамках концепции ЛР-идеала педагога. Здесь лишь отметим, что последняя функция является синкретичной, т.е. имеет ярко выраженный синтезирующий характер, объединяя в себе подфункции самообучения, самообразования, самовоспитания. Проективно-конструктивная функция является доминантной для учителя как субъекта проектирования образовательного процесса, а в нашем исследо-

вании становится «доминантой в квадрате» – в связи с проектированием процесса профессиональной подготовки будущего учителя.

Таким образом, в результате теоретического анализа проблемы исследования мы пришли к выводу, что ЛР-идеал выступает одним из базовых компонентов культурно-образовательного пространства, а в качестве психолого-педагогической категории играет важнейшую роль в педагогической деятельности и, соответственно, в профессиональном становлении будущего учителя. Будучи задействована в образовательном процессе педагогического вуза, данная категория создает этносоциокультурно обусловленные ценностно-мотивационные основания профессионального становления будущего учителя, задает когнитивно-концептуальные параметры речемыслительной культуры учителя как профессиональной языковой личности, обеспечивает необходимую профессионально-педагогическую инструментальность и оптимальность речевой деятельности учителя в образовательном процессе.

Значимость феномена ЛР-идеала и соответствующей категории для педагогической деятельности и профессионального становления будущего учителя обусловлена представленными факторами и функциями. Данная категория представляется исходным пунктом для разработки понятийного инструментария, позволяющего в избранном ракурсе проанализировать, спроектировать и реализовать на новом качественном уровне образовательный процесс в сфере профессиональной подготовки будущего учителя. В свою очередь, новому поколению учителей будет по силам поднять на необходимую высоту, соответствующую новым социально-экономическим условиям развития российского общества, образовательный процесс в общеобразовательной школе, от качества которого напрямую зависит будущее России в XXI в.

В следующем параграфе будет представлена разработанная на основе категории ЛР-идеала концепция ЛР-идеала педагога, которая, будучи включена в категориальный состав теории становления будущего учителя как профессиональной языковой личности, послужила основой дальнейшей проектной разработки образовательного процесса в педвузе.

1.2. Теоретическая разработанность проблемы формирования речемыслительной культуры учителя в аспекте лингвориторического идеала

В целях дальнейшей разработки концептуальных основ исследования мы обратились к системе соответствий «идеал – педагогический процесс». В результате анализа употребления понятия «идеал» в педагогической литературе нами было установлено, что представление об идеале человека выступает необходимым ориентиром в построении педагогических концепций; при этом смена идеала по тем или иным мотивам (например, по-

литическим) детерминирует появление новых педагогических парадигм. Так, целью коммунистического воспитания было формирование личности, обладающей преданностью *идеалам* коммунизма [Воронов 1999, с. 40]. В соответствии с тезисом Скиннера, что современное общество должно опираться на «рациональное мышление», сторонники технократических тенденций ориентируются на воспитание человека, *идеал* которого соответствовал бы требованиям индустриального общества [Подласый 1999 а, с. 153].

Наличие системы идеалов или идеала системного характера является неотъемлемым атрибутом субъекта любой профессии, в том числе педагогической. Как подчеркивают методисты, «личность учителя-мастера», его «творческие находки» «побуждают молодого учителя сначала подражать любимому Учителю, а позже и самому реализовать свои потенциальные возможности, следуя сложившемуся *идеалу* творческого Учителя» [Донская 1995, с. 54]. Одновременно наличие идеала у субъекта учения – необходимое условие включения механизмов самовоспитания. По словам А.И. Кочетова, самовоспитание начинается с того момента, когда человек твердо определил, что он будет делать (цель) и каким хочет стать, чтобы достигнуть цели (*идеал*, образ самого себя в будущем).

Те или иные идеалы выступают необходимым условием существования личности, особенно в молодом возрасте; при разрушении одних идеалов в молодежной среде стихийно формируются новые, ситуация идейного вакуума несовместима с жизнью развивающегося индивида. «Сегодня большую тревогу вызывает увеличение числа самоубийств среди школьников. Некоторые из них идут на это, потеряв смысл жизни, утратив *идеалы*, оказавшись в изоляции [Подласый 1999 б, с. 164].

Идеал выступает в педагогике предметом формирования и одновременно единицей диагностики, критерием уровня развития личности и состоятельности педагогического процесса. Как пишет В.С. Безрукова, «позитивно формируются *идеалы*, мотивы поступков, отношения и другие свойства человека» [Безрукова 1996, с. 11]. Идеал является неотъемлемым компонентом образовательной технологии. Так, «целевой *идеал*» представляет собой «модель деятельности с учащимися» [Там же, с. 108]. Категория идеала – атрибут теоретического аппарата нравственного, эстетического, трудового и других видов воспитания. Обратимся к И.П. Подласому: «Нравственное воспитание включает... ознакомление с нравственными *идеалами*, требованиями общества, доказательство их правомерности и разумности...» [Подласый 1999 б, с. 163]. «Как можно больше поступков, побуждаемых благородными желаниями, стремлениями личности к моральному *идеалу*, – вот одно из золотых правил воспитания нравственных качеств» [Там же, с. 167]. В числе главных задач эстетического воспитания – «формирование эстетических понятий, оценок, суждений, *идеалов*, потребностей, вкусов, способностей» [Там же, с. 168]. Воспитательное воздействие усиливается эффектом «коллективного сопереживания», вызванного осознанием достигнутого уровня сформированности определенного качества в сопоставлении с *идеалом* [Там же, с. 184]. В то же время, как отмечают исследователи, «до разработки технологии воспитания, опираясь на которую каждый педагог мог бы формировать отвечающую всем требованиям *идеальную* личность, еще очень далеко» [Воронов 1999, с. 40].

Таким образом, анализ научной литературы позволяет заключить, что понятие *идеал* является неотъемлемым атрибутом построений психолого-педагогического и социокультурного характера. Данный термин и его производные, а также обороты, приобретающие в контексте синонимический характер, функционируют при этом в трех основных значениях:

– как номинация процессов ментального характера, протекающих в сознании человека, в их противопоставленности материальному вещному миру;

– как прогнозируемый конечный результат планируемых действий, с необходимостью наделяемый всеми позитивными чертами и свойствами, которые можно предположить на данный момент в данной области;

– как обобщенно-символический конструкт, функционирующий в общественном сознании и организующий жизнедеятельность совокупной языковой личности этносоциума на основе тех или иных социокультурных, прежде всего духовно-нравственных ориентиров.

Обратимся к основам теории профессионального становления личности и как его конечному результату в избранном аспекте – понятиям «идеального учителя» и «педагогического идеала». Основываясь на концепции В.С. Безруковой, дадим ставшее для нас исходным определение: *профессиональное становление* – это «сложнейший процесс профессионального самовоспитания, самообразования, самообучения, осуществляемый в единстве с профессиональным воспитанием, образованием, обучением, направленный на развитие личностного потенциала» [Безрукова 1996, с. 20]. Отметим, что воспитательный аспект помещен автором на первое место. На наш взгляд, это важный момент, отражающий объективно существующие в педагогической деятельности приоритеты, т.к. именно правильное воспитание обеспечивает успешность процессов образования и обучения.

Наряду с включением констант педагогического процесса автор отмечает специфику рассматриваемого образовательного этапа: в отличие от общеобразовательной, профессиональная подготовка подразумевает развитие личностного потенциала работника. «*Личностный потенциал работника* – это степень его общего и профессионального развития, определяющая успешность совершения трудовой деятельности по определенной профессии (специальности)». Личностный потенциал работника, как показано автором, включает в себя *психологический, квалификационный и социально-педагогический потенциалы*. Именно «личностный потенциал придает процессу развития будущего работника профессиональную направленность».

«*Профессиональная квалификация* – это ступени профессиональной подготовленности работника к выполнению того или иного вида труда определенного качества и определенной сложности». В ходе профессионального становления специалиста идет рост его профессионального мастерства. В.С. Безрукова дает следующее определение *профессиональному мастерству*: «Это свойство личности, приобретаемое в процессе опыта и представляющее собой высший уровень овладения профессиональными знаниями, навыками, умениями и элементами творческой деятельности» [Там же, с. 19–20].

Для теории профессионального становления учителя важнейшим в концептуальном отношении представляются понятия *идеальный педагог, профессиональный потенциал педагога*, которыми оперирует И.П. Подласый. По его мнению, идеальный педагог – это «образец профессионала, носи-

тель гражданских, производственных и личностных функций, сформированных на наивысшем уровне... Это образец для подражания, ориентир для подготовки и эталон для сравнения» [Подласый 1999 а, с. 260]. «Профессиональный потенциал педагога – это база профессиональных знаний, умений в единстве с развитой способностью педагога активно мыслить, творить, действовать, воплощать свои намерения в жизнь, достигать запроктированных результатов»; «это совокупность объединенных в систему естественных и приобретенных качеств, определяющих способность педагога выполнять свои обязанности на заданном уровне» [Там же, с. 253]. Автор выделяет следующие *структурные компоненты профессионального потенциала педагога*: интеллектуальный, мотивационный, коммуникативный, операционный, собственно профессиональный, творческий. В других педагогических трудах выделяются также культурный, гуманистический, деятельностный компоненты, которые И.П. Подласый предлагает рассматривать как «общие условия, в которых протекает профессиональная деятельность педагога» [Там же, с. 256].

Составляющими профессионального потенциала педагога являются *качества идеального педагога*, система которых и является целью его подготовки. И.П. Подласый указывает на то, что конкретные особенности этих качеств должны подвергаться регулярному критическому анализу, качества должны находиться в динамическом развитии и наполняться новым содержанием, иначе они архаизируются. Автор совершенно справедливо замечает, что качества идеального педагога зачастую остаются всего лишь абстрактными ориентирами и завышенными притязаниями, формирование этих качеств в соответствии с *идеалом* практически не происходит. Необходимо сделать эти качества действенными.

В связи с этим обратимся к актуальному в данном плане учебному пособию З.К. Меретуковой для высшей школы «Педагогическая культура и педагогический идеал» (Майкоп, 1999). «Педагогический идеал понимается некоторыми учеными как движущая сила педагогического процесса, сплав социального заказа общества и педагогического кредо самого педагога» [Меретукова 1999, с. 24]. Автор ссылается на В.А. Кан-Калика и Н.Д. Никандрова, согласно которым этот идеал определяет все педагогические системы, приемы и т.д. и включает ряд аспектов: «мировоззренческий, профессиональный, включающий научно-педагогические знания, педагогические взгляды учителя; этический аспект, который воплощает в себе систему нравственных установок; эстетический, понимаемый как совокупность эмоционально-чувственных моментов, как чувство прекрасного» [Там же].

З.К. Меретуковой *педагогический идеал* определяется как сформированность *педагогической культуры*. Ее слагаемые, или микрокультуры, следующие: нравственно-духовная культура; профессиональная культура (педагогические знания и умения), культура слова и мышления в целом, педагогическое мышление; педагогическое творчество; методологическая культура; диагностическая культура; фундаментальные человековедческие

и культурологические знания; культура самообразования, самосовершенствования, потребность в ней, потребность в профессиональном информационном взаимодействии, создающем развивающее поле для коллег; гармония личностных особенностей и профессионального мастерства; потребность в общении с учащимися и способность испытывать удовлетворение от процесса общения с ними [Там же, с. 26].

При всей привлекательной «стратегичности» рассмотренных концепций И.П. Подласого, З.К. Меретуковой необходимо отметить недостаточную разработанность, при его формальной представленности, коммуникативного компонента, аспекта речемыслительной культуры в профессиональной деятельности учителя. Так, И.П. Подласый приводит рисунок, на котором все качества идеального педагога распределены по трем группам: качества специалиста, качества работника и качества человека [Подласый 1999 а, с. 261]. Из названных автором 62-х качеств к речемыслительному аспекту деятельности относятся только четыре (!): ясность и убедительность речи, общительность, умение слушать (качества специалиста); потребность в общении (качества человека). Отметим, что в последнем случае мы имеем дело скорее с онтологически присущей человеку как биологическому виду характеристикой, которая обладает нулевой значимостью в характеристике идеального педагога; в то же время среди качеств «работника» искомый речемыслительный компонент отсутствует. В предшествующем контексте среди обычно выделяемых профессиональных качеств учителя (владение предметом преподавания, методикой и др.), И.П. Подласый называет (в последнюю очередь) владение технологиями общения и ораторское искусство [Там же, с. 246], которые не отражены на рисунке. Подобные противоречия сами по себе свидетельствуют о недостаточной теоретико-методологической разработанности проблемы формирования речемыслительной культуры будущего учителя в общем контексте теории его профессионального становления. Имеет место и недооценка коммуникативного компонента. Например, в цитируемом учебнике И.П. Подласого, адресованном студентам педагогических вузов, – «Педагогика. Новый курс» (в 2-х книгах) – тема мастерства педагогического общения занимает примерно три страницы в «расширяющем блоке» (РБ), о назначении которого говорится: «Изучать РБ не обязательно, но очень полезно» [Там же, с. 4]. Автор констатирует необходимость для учителя владеть культурой речи, характеризует три стиля педагогического общения (проактивный, реактивный и сверхактивный), классифицирует невербальные средства общения (экспрессивно-выразительные движения, просодические и экстралингвистические явления, такесические и проксемические средства) [Там же, с. 269–272]. Можно сделать вывод, что И.П. Подласый, как и авторы многих учебников и монографий по педагогике, не придает должного значения проблеме формирования речемыслительной культуры педагога и тем более не обращается к огромному культурно-образовательному и воспитывающему потенциалу риторики.

З.К. Меретукова, рассматривая каждый компонент педагогической культуры и его сущностные характеристики, делает это в иной последовательности, чем обозначенная в определении, и особенно знаменательно, что в качестве первого выступает «*Культура слова*». Далее параграфы посвящены педагогическим знаниям и умениям, методологической культуре, культуре целеполагания, диагностической культуре, нравственно-духовной культуре, нетрадиционным знаниям о совершенствовании человека (таким образом, эзотерические знания становятся компонентом педагогической культуры, далее им посвящена отдельная глава), наконец, творческому мышлению и педагогическому творчеству как интегративным качествам педагогической культуры (заключительная глава). Выдвижение культурно-речевого аспекта на первое место подтверждает необходимость предпринятого нами исследования: «Педагогическую культуру невозможно представить без культуры слова учителя. Значение слова невозможно переоценить. ...Овладеть словом в различных его проявлениях и функциях – это целое искусство и отсутствие такового в структуре педагогической культуры невосполнимо иными ее компонентами» [Меретукова 1999, с. 26]. Однако далее автор кратко рассматривает исключительно культуру формулирования учебного вопроса, характеризуя его функции (гностическую, диагностическую, адаптивную, прогностическую, медитативную, пансофийскую, суггестивную).

Таким образом, хотя во вторая половина 90-х гг. в России отмечена «риторическим бумом» – выходом большого количества учебников по риторике для школ и вузов, и даже профессионально специализированных «педагогических риторик» [см., напр.: Педагогическое речеведение: Словарь-справочник 1993; 1998; Юнина 1995; Риторика. Культура речи учителя (Педагогическая риторика) 1998; Мурашов 1999 и др.], в силу, возможно, междисциплинарных перегородок (что, однако, вряд ли может быть препятствием для специалиста, обращающегося к речи), риторический компонент пока не интегрировался в труды подавляющего большинства специалистов по педагогике.

Теперь рассмотрим достаточно ограниченный перечень работ, специально посвященных проблематике коммуникативной культуры учителя или имеющих соответствующие разделы, а также отдельные важные для нас положения. Целью предпринятого анализа было выявить проблемные точки и качества речевой деятельности, признаваемые актуальными для данной профессии, а также установить степень опоры на риторiku, наличие / отсутствие понятия речевой (риторический) идеал.

Авторы учебных пособий и монографий, посвященных педагогическому и речевому мастерству учителя, педагогической риторике, искусству преподавания, педагогическому общению, психологии обучения и воспитания, культуре речи, вопросам обучения и воспитания, говоря об учителе (о его личности, о его роли в процессе обучения и воспитания) считают, что основным орудием для любого преподавателя является профессиональная коммуникативная компетентность. «Учитель несет социальную

ответственность и за содержание, качество своей речи, и за ее последствия. Вот почему речь учителя рассматривается как важный элемент его педагогического мастерства.» [Зязюн и др. 1989, с. 108].

Наиболее полно разработан аспект профессиональной коммуникативной компетентности В.А. Кан-Каликом в книге «Учителю о педагогическом общении» (М., 1987). Автор освещает проблемы, связанные с коммуникативной неподготовленностью студентов педагогических вузов, т.к. коммуникативная необеспеченность учебного процесса в целом, конкретных методов снижает их эффективность. Основными направлениями работы, способствующими становлению коммуникативных способностей и коммуникативной культуры педагога он считает овладение теорией профессионально-педагогического общения, познание его структуры, нравственных принципов, вхождение в «технологию» этого процесса, овладение профессиональными коммуникативными приемами и навыками, формирование собственного опыта коммуникативной деятельности.

Ряд авторов (И.П. Раченко, И.А. Зязюн, В.Г. Костомаров, Т.А. Ладыженская) уделяют больше внимания собственно качествам речи учителя (выразительности, логичности, точности, правильности), другие (А.А. Леонтьев, Ю.Н. Кулюткин, А.А. Мурашов, П.И. Пидкасистый и М.Л. Портнов, В.С. Грехнев, М.В. Зюзько, В.А. Кан-Калик, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский) уделяют особое внимание личностным качествам педагога (человечности, доброте, искренности, порядочности), которые раскрываются через речь. Так, говоря о личности учителя, В.А. Кан-Калик утверждает: «Педагог не может и не должен быть плохим человеком, иначе он перестает быть профессионалом, даже отлично владея предметом» [Кан-Калик 1987, с. 23]. А.А. Леонтьев считает, что «есть два уровня становления учителя: учитель как профессионал и учитель как личность» [Леонтьев 1996, с. 12]; «нельзя педагогическими технологиями сделать педагога, учителя из человека, которому нельзя быть учителем по личностным качествам»; «учитель, педагог – это миссия» [Там же, с. 11].

Многие исследователи выделяют среди качеств, необходимых учителю-мастеру, настоящему педагогу, именно его личностные качества, тем самым отдавая наибольшее предпочтение человечности и ставя профессиональные качества на второй план. «Учитель должен разговаривать с учеником как с человеком... Человечность общения с ребенком и есть суть педагогического общения. Как эту человечность в себе воспитать и как профессионально сделать так, чтобы ребенок тебе поверил, вопрос технологии» [Там же, с. 10]. Ю.Н. Кулюткин в книге «Психология обучения взрослых» (М., 1985) пишет, что «главное, что определяет отношение учащихся к учебному предмету и формирует устойчивый интерес к нему, – это личность учителя, ведущего данный учебный предмет» [Кулюткин 1985, с. 73], роль которой является центральной и не перекрывается влиянием среды, семьи, средствами массовой коммуникации. При этом реальное общение в педагогическом процессе автор считает самой большой ценностью обучения.

В книге для учителя В.С. Грехнева «Культура педагогического общения» (М., 1990) справедливо утверждается, что учитель – «центральная фигура, все решает его личность, его работа» [Грехнев 1990, с. 129]. Автор формулирует принципы культуры общения: ответственность, неукоснительное соблюдение этики общения, готовность к любой ситуации общения, обязательность, требовательность к себе и окружающим, внутренняя собранность, памятование о долге, честности и порядочности, терпение, настойчивость, внимание, правильная оценка своего влияния и воздействия. Особо отметим выделение как необходимых для педагога таких качеств, как «трезвая самооценка» и «готовность к признанию и исправлению своих ошибок, методов и тактики общения». В.С. Грехнев полагает, что учителю всегда необходимо уметь критически оценивать себя и вовремя видеть и исправлять свои ошибки. Это очень важное качество, которого очень часто не хватает даже опытным педагогам. Для нашего исследования важна предложенная автором психолого-педагогическая схема «Изучение человека в общении» [Там же, с. 132–143].

П.И. Пидкасистый и М.Л. Портнов также ставят на первый план личность учителя, его человеческие качества: «Специфика работы учителя такова, что основное зависит не только от знаний предмета и методов работы, но и от личности учителя» [Пидкасистый, Портнов 1999, с. 3]. Уделяя большое значение принципу воспитывающего обучения («основные задачи воспитания решаются именно на уроке, в процессе обучения» [Там же, с. 159]), авторы ведущую роль отводят словесным методам: разъяснение, беседа, примеры из жизни великих людей, литературных произведений, статей.

В учебном пособии для вузов «Основы педагогического мастерства» (М., 1989) под ред. И.А. Зязюна речь учителя рассматривается как «условие педагогического мастерства» [Зязюн и др. 1989, с. 107]. Освещены такие вопросы, как техника речи, основы техники саморегуляции, культура внешнего вида учителя, основы мимической и пантомимической выразительности. Говоря о мастерстве воспитателя, авторы книги обращают внимание на то, что «выпускники педагогических вузов... часто жалуются на неумение вести воспитательную работу в школе» [Там же, с. 257]. И далее совершенно справедливо замечают: «Становление мастерства воспитателя является для многих учителей более трудным процессом, чем мастерство обучения». В качестве же основного метода воспитания авторы книги предлагают систему этических бесед, которые считают сильным средством воспитания, т.е. коммуникативный аспект вновь демонстрирует свою значимость.

Б.М. Ребус в работе «Искусство общения как основа педагогической культуры» (Ставрополь, 1993), адресованной руководителям, педагогическим работникам, придает большую роль коммуникативным способностям, умению устанавливать контакты с людьми. Главную роль в разрешении любого конфликта автор отводит педагогическому работнику, руководителю, его личности, уровню его культуры и коммуникативной компе-

тентности. Он обращает внимание на то, что уже своим личным примером педагог должен учить искусству делового общения.

Аспект техники речевого поведения учителя рассматривается в работах таких авторов, как И.П. Раченко, И.А. Зязюн, В.Г. Костомаров, Т.А. Ладыженская и др. Считая технику общения основой самой педагогической техники, И.П. Раченко большое внимание уделяет внешнему облику учителя как «важному элементу его культуры», который содействует «повышению продуктивности педагогического труда»; при этом «личность учащегося формируется личностью педагога» [Раченко 1989, с. 93].

Остановимся на пока единичных изданиях, в самом названии которых значится «Педагогическая риторика». В одноименном учебном пособии Е.А. Юниной выделены главы «Место и роль риторики в педагогическом процессе» и «Законы риторики в аспекте педагогической деятельности» [Юнина 1995]. Пособие «посвящено проблеме совершенствования личностной и профессиональной культуры педагога путем изменения его мышления, что является наиболее эффективным средством развития современной школы. Рассматриваются такие жизненно важные качества мышления учителя, как умение мыслить системно, гуманно, глубинно, оперативно, критически и т.д.» [Там же, с. 2]. Е.А. Юнина предлагает использовать риторику как действенный и результативный вариант интенсивного развития личности. В условиях школы наиболее сильными средствами развития учеников являются личность учителя и риторика как учебный предмет. Педагогическая риторика поможет учителю реально актуализировать в учащихся необходимые человеческие качества. Поскольку в книге Е.А. Юниной не задействована категория риторического идеала, перечень качеств речи учителя не отличается от подобных перечней у других авторов, которые не опираются на риторику (правильность, точность, логичность и др.). Авторские концептуальные построения исходят из риторики как дисциплины, а не из языковой личности учителя, реализующей мыслеречевую деятельность. Риторика как технология управления педколлективом, – плодотворная идея, на наш взгляд, еще ждущая своего решения именно на пересечении антропоцентрической лингвистики и категории лингвориторического идеала.

В книге А.А. Мурашова «Речевое мастерство учителя (Педагогическая риторика)» (М., 1999) выделено два раздела: «Речевое мастерство учителя – синтез культуры речи и риторики» и «Педагогическая риторика – основа творческого взаимодействия учителя и ученика». Педагогическая риторика в концепции автора может помочь в обучении и воспитании, облегчить работу преподавателя, преодолеть трудности и барьеры в процессе общения с учениками, сделать учителя «авторитетной инстанцией» для учеников, овладеть любой ситуацией на уроке, сделать речь более точной, логичной, действенной. А.А. Мурашов ставит своей целью практически формировать речевое мастерство уже работающего или будущего учителя по развитию речи и умению приковывать внимание класса, вызывать интерес к предмету, владеть искусством спора, делать каждый урок творческим. Большое

внимание А.А. Мурашов уделяет таким базовым риторическим понятиям, как этос, логос и пафос. Гораздо больше других авторов он говорит об *этосе учителя*. По мнению автора, оценочный фактор педагогического взаимодействия включается с первого появления учителя, с оценки этоса его слова. А.А. Мурашов уделяет большое внимание технике речи. Однако, как и многие другие авторы книг по культуре речи учителя, педагогическому общению, он не уделяет достаточного внимания воспитательному аспекту, формированию необходимых личностных качеств, обеспечивающих полноценную речемыслительную культуру, как у учителя, так и учеников. На важность этого указывают П.И. Пидкасистый и М.Л. Портнов, которые подчеркивают, что крайне сложно выработать эти качества в себе и суметь на их основе добиться высоких результатов в учебной и воспитательной работе, и считают, что в этом и состоит основная задача. Отсутствие категории ЛР-идеала придает и книге А.А. Мурашова фрагментарный и в большей мере «рецептурный» характер.

Знаменем начала эпохи «риторического Ренессанса» в сфере российского образования, вехой начавшегося объективно неизбежного процесса его «риторизации» можно считать сборник программ учебных курсов по педагогической риторике, отразивший итоги десятилетней работы кафедры культуры речи учителя МПГУ, коммуникативно-риторической школы Т.А. Ладыженской. Исходное концептуальное положение сформулировано во вступительной статье следующим образом: «...Профессия учителя относится к числу коммуникативных, поэтому выпускник педагогического вуза должен свободно владеть речью, умением общаться, взаимодействовать с аудиторией (и в определенных случаях воздействовать на нее)» [Риторика. Культура речи учителя... 1998, с. 3]. По определению авторов, «педагогическая риторика должна заложить основы профессиональной коммуникативной компетентности учителя, что предполагает формирование готовности и способностей решать множество разнообразных коммуникативных задач, возникающих в учебно-воспитательном процессе»; «общая идея (цель) курса – учить целенаправленно *эффективному профессиональному общению*» [Там же]. В пояснительной записке первой типовой программы, адресованной будущим учителям русского языка и литературы и учителям начальных классов, предстает идеальный в плане речемыслительной культуры образ учителя в понимании авторов: «Будущего учителя необходимо научить свободно пользоваться разнообразными языковыми средствами в различных коммуникативно-речевых условиях, и прежде всего в непосредственной профессиональной деятельности, научить их культуре педагогического общения, сформировать у них безукоризненно чистую, правильную, терминологически точную и выразительную речь» [Костомаров и др. 1998, с. 5]. Сборник содержит 22 программы нормативных курсов, спецкурсов и спецсеминаров, однако понятие речевого (риторического) идеала встречаем только в двух программах по риторике, принадлежащих А.К. Михальской – для студентов бакалавриата по направлению «Филология» и студентов исторического факультета. (Как

было показано в параграфе 1.1, А.К. Михальская разработала основы типологии речевых идеалов, охарактеризовала отечественный православно-христианский риторический идеал). В связи с этим обращают на себя два факта: во-первых, что данное системообразующее, «инициальное» понятие не оказалось востребованным другими авторами; во-вторых, что содержание вузовских программ А.К. Михальской в основном дублирует содержание учебника того же автора для старшеклассников [Михальская 1996 а]. Последнее свидетельствует, в частности, о переходном, стартовом характере российского риторического образования: одна и та же речеведческая проблематика фактически адресуется и старшеклассникам, и студентам, и самим учителям.

А.К. Михальская является одним из немногих авторов, акцентирующих этический аспект риторики. Раздел оратории в школьном учебнике и вузовских программах открывает рубрика «Нравственный долг оратора». Автор пропагандирует известный афоризм Квинтилиана: «Если хочешь стать хорошим оратором, стань сначала хорошим человеком». Однако, на наш взгляд, ее подход к формированию личностных качеств оратора в большей степени является информативным. Несмотря на признание большого воспитательного потенциала риторики, пособие направлено прежде всего на развитие речевого мастерства; части, посвященные нравственному долгу оратора, риторическому идеалу находятся в конце учебника, в то время как по своей значимости они должны находиться в его начале [Там же].

В типовых программах сборника, адресованных будущему учителю, находим стандартные формулировки типа «Речевой этикет и речевая этика в профессиональной деятельности учителя» [Костомаров и др. 1998, с. 8]. Некоторая детализация этической ответственности за речевое поведение, наиболее необходимой, на наш взгляд, в учительской профессии, имеется лишь в программе, адресованной студентам социологического факультета: «Этическая ответственность за качество речи. Соблюдение этических норм высказывания: правовых, моральных, нравственных (правовые: «справедливо – несправедливо»; моральные: «достойно – недостойно»; нравственные: «хорошо – дурно»). Понятие честности как основы этической оценки ратора; основные компоненты: ответственность, компетентность, добросовестность, определенность позиции» [Киселева 1998].

Таким образом, можно сделать вывод, что в целом в работах, посвященных профессиональной подготовке учителя, недооценивается воспитывающий потенциал риторики. Уделяя основное внимание совершенствованию речевого мастерства, авторы пренебрегают одним из главных принципов педагогики – принципа воспитания через обучение. Многие авторы включают в свои книги практические задания, в частности А.А. Мурашов – практикумы по педагогической риторике, по устранению речевых ошибок; М.В. Зюзько – практические упражнения по психорегуляции, биоэнергетические упражнения; И.А. Зязюн и соавторы – занятия по основам техники речи, дыханию, дикции, голоса; В.А. Кан-Калик – тренинг по профессионально-педагогическому общению. Но в то же время у них от-

сутствует методика воспитательной работы в области речевого поведения. Ни один из авторов книг по педагогическому общению и педагогической риторике не предлагает конкретных методов воспитания, практических занятий по развитию и формированию таких личностных качеств, как человечность, доброта, терпимость и др., реализуемых в повседневных речевых поступках, хотя почти все исследователи указывают на их необходимость для преподавателя. Не умаляя значения техники речи, мы считаем, что первоочередной задачей пособий подобного типа должно быть воспитание морально-нравственных основ и этической культуры речевого поведения, так как этос является краеугольным камнем риторики. В то же время большинство авторов книг по педагогике (В.В. Воронов, С.П. Баранов, Б.Т. Лихачев, И.П. Подласый, А.И. Кочетов), рассматривая основы теории воспитания, говоря о подлежащих формированию у обучающихся важнейших качествах личности, перечисляя методы, приемы и организационные формы, обходят стороной такой важный предмет, как современная риторика, не задействуя ее огромный воспитывающий потенциал.

Исключение представляют работы таких авторов, как Н.В. Груманцевой, О.П. Садиловой, в которых большое внимание уделено именно воспитывающей силе риторики. Однако в их работах говорится о ней применительно к младшему школьному возрасту. Н.В. Груманцева справедливо полагает, что «риторика направлена на формирование и развитие личностного начала в человеке» [Груманцева 1994, с. 183]. В связи с процессом формирования речевой культуры младших школьников автор придает большое значение именно воспитывающей силе риторики. В экспериментальной программе «Формулы вежливости» решаются именно проблемы воспитания, автор пытается скорректировать (а в ряде случаев и сформировать) нравственно-эмоциональную сторону ребенка, исходя от того, что «с античных времен фундаментом красноречия являлся этос оратора» [Там же]. Одна из тем, предлагаемых ученикам, называется «Умеешь ли ты извиняться?» С нашей точки зрения, данная проблема является крайне важной для педагогического общения, поскольку любой педагог должен уметь признавать допущенные им ошибки. Пренебрежение этим аспектом приводит к утрате взаимопонимания между учителем и учениками, их уходу из-под педагогического влияния. Проектированию эффективной системы работы по формированию этически ответственного речевого поведения младших школьников посвящено кандидатское исследование О.П. Садиловой [Садилова 2000].

Образовательный процесс в педагогическом вузе имеет ярко выраженную специфику. Последняя проявляется прежде всего в том, что, согласно классическому положению, «воспитатель сам должен быть воспитан» (К. Маркс). Как отмечалось во «Введении», в настоящее время в области воспитательного компонента вузовской подготовки учителя ощутима ситуация определенного теоретико-методологического и идейно-мировоззренческого вакуума. Издержки воспитательного процесса, точнее, его отсутствия, пагубно сказываются не только на формировании профессионально

значимых личностных качеств будущего педагога, но и на чисто образовательной составляющей вузовской подготовки – качестве знаний, умений и навыков по изучаемым дисциплинам. Это обусловлено недостаточной мотивацией студентов к учению, самосовершенствованию, человеческому и профессиональному росту, отсутствием социально значимых и лично привлекательных приоритетов, ценностей, идеалов. Таким образом, в системе вузовского воспитания в настоящий момент существуют значительные пробелы, что отмечается многими учеными. Проблемами вузовской подготовки специалиста активно занимаются такие исследователи, как В.Т. Лисовский, А.И. Кочетов, И.А. Зимняя, Н.А. Морозова, Е.Т. Рубцова, К.О. Погосов, А.Н. Горовой, Н.М. Борисенко, Р.Я. Яковлев, Е.Н. Шиянов, И.Н. Крещенко, А.В. Денисова, Т.П. Щербача, Е.В. Бондаревская и др. Однако эти работы в большей степени посвящены вопросу профессиональной подготовки студентов к преподавательской деятельности и гораздо меньше внимания уделяют личностному воспитанию студентов – будущих преподавателей. В работах названных авторов не анализируется аспект речемыслительной культуры учителя и тем более отсутствует риторическая составляющая. Между тем, она является неотъемлемым компонентом учительской профессии, формирующим ее онтологию.

Указанный пробел отличает и те немногие работы, которые непосредственно посвящены воспитанию будущего учителя. Так, например, в качестве главной цели вузовского воспитания справедливо указывают формирование профессионально-педагогического мировоззрения как системы педагогических взглядов, ценностей, убеждений, принципов, определяющих профессиональную позицию педагога (А.А. Кочетова). Весьма продуктивной при этом считается концентрация внимания всех субъектов вузовского учебно-воспитательного процесса на Я-концепции педагога как ядре его личности. в качестве наиболее значимых установок предлагаются следующие: «Я – педагог-профессионал», «Я – полноценная личность», «Я – постоянно совершенствующаяся система», «Я – образец для подражания», «Я – исследователь» и даже «Я – Учитель жизни» [см. также: Кочетова 1998]. В то же время при подобных установках Я-концепции существует реальная опасность развития в человеке таких далеко не лучших качеств, как гордыня, самолюбование, завышенная самооценка, самоидеализация. При этом педагогу крайне трудно трезво оценить свой профессиональный и тем более человеческий уровень, признать свои ошибки и захотеть их исправить. На практике мы порой встречаем таких учителей, которые действительно считают себя образцом для подражания, идеалом. Именно такие педагоги допускают наиболее тяжелые педагогические ошибки и зачастую категорически не желают принимать меры к их устранению. Нежелание совершенствоваться свидетельствуют о профессиональной непригодности педагога. Приведем имена исследователей, которые выделяют такие важные для преподавателя качества, как «готовность к признанию и исправлению своих ошибок» (В.С. Грехнев), «умение признавать собственные ошибки» (А.А. Мурашов, Б.М. Ребус), «недопустимость конфликтности и

ригидности (неспособности в нужный момент изменять свое решение, поведение)» (В.С. Безрукова), «критическое отношение к своим действиям» (И.П. Подласый). Очевидно, формулировкам представленного варианта Я-концепции учителя не хватает таких установок, как «Я умею просить прощение, признавать и исправлять свои ошибки», «Я – терпеливый человек», «Я не способен обижаться на детей» и т.п. Источником важнейших в концептуальном плане формулировок Я-концепции учителя может и должен служить педагогически интерпретированный ЛР-идеал. Он выступает в качестве одного из важнейших факторов личностного и профессионального становления будущего учителя т.к. обладает значительным философско-мировоззренческим и педагогическим потенциалом, формирующим учителя прежде всего как профессиональную языковую личность. В качестве возможной формулы нами предлагается установка «Мой ценностный ориентир – современный отечественный лингвориторический идеал педагога».

Недостаточный уровень сознательности многих студентов по отношению к учебе, самообразованию, личностному росту свидетельствует о смутном представлении собственного будущего образа, об отсутствии идеального представления о самом себе, о несформированности в сознании студентов определенной идеальной модели будущего специалиста. Ряд исследователей при анализе процесса профессионального становления в области воспитательной работы рекомендуют ориентироваться на *идеал* какого-то учителя. Однако в структуре этого идеала не выделяется речемыслительный аспект, тем более в качестве ведущего. Так, в работе Т.К. Донской речь идет об идеале творческого Учителя, о творческом портрете идеального учителя, который создают сами студенты. Близок теме нашей работы прием автора: использовать в профессиональной подготовке студентов такой жанр, как творческий портрет, что является средством развития *языковой личности будущего учителя* [Донская 1995, с. 54. Курсив наш. – Авт.]. Жанр творческого портрета, по мнению автора, обладает многообразными дидактическими функциями и играет большую роль в учебном процессе а также в процессе самовоспитания. Создавая обобщенный образ «Учителя-творца своего времени», студенты исследуют и анализируют работы известных педагогов, ученых, писателей, обсуждают литературных героев, посещают уроки опытных преподавателей, просматривают видеозаписи лучших уроков и на основании всего этого каждый для себя выбирает того идеального героя, чьи качества, черты характера, стиль наиболее ему близки. По словам автора, самостоятельно составленный творческий портрет идеального учителя и его творческие находки «побуждают молодого учителя сначала подражать любимому Учителю, а позже и самому реализовать свои потенциальные возможности, следуя сложившемуся *идеалу* творческого Учителя» [Там же]. В этой работе мы видим частичную аналогию с нашей методикой создания совместно со студентами авторской модели ЛР-идеала педагога. Преимущества ЛР-идеала в том, что он может вбирать в себя не один конкретный «творческий портрет любимого учителя», а интегрировать все лучшие качества, вычлененные студентами из тех

же портретов, зарисовок, статей, литературных отрывков (см. параграф 2.3, рис. 11). Однако в работе Т.К. Донской при упоминании языковой личности отсутствует риторическая составляющая, категория речевого идеала. Прецедент созданной нами формы работы со студентами и подтверждение ее необходимости мы усматриваем также в задании учебника «Основы педагогического мастерства» (М., 1989) самостоятельно составить себе некоторую *идеальную модель речи учителя* на основе анализа работ, посвященных коммуникативным качествам педагогической речи [Зязюн 1989, с. 112] (с указанием источников: [Гоноболин 1965; Ладыженская 1986; Львова 1985]). Однако и здесь не задействованы риторика и антропоцентрическая лингвистика, задание носит частный, вспомогательный характер. И если первый недостаток обусловлен объективными причинами – «риторический Ренессанс» в России приходится на 90-е гг., то второй, с нашей точки зрения, демонстрирует типичный случай формального признания и сущностной недооценки коммуникативной онтологии учительской профессии.

Единичным изданием, содержащим подступы к нашему исследованию, является уже цитировавшаяся монография «Центр педагогической культуры: культурологические доминанты образовательного процесса» [Тюнников и др. 1998; см. также взаимосвязанное диссертационное исследование: Чугай 2000], в которой представлены концепция педагогической лингвориторики и «Лингвориторический блок» в нашей разработке. Однако системообразующие функции в данных работах играет культурология, тогда как в нашей концепции таковые применительно к учителю как профессиональной языковой личности должен играть ЛР-идеал.

Таким образом, анализ научно-педагогической литературы, посвященной проблеме профессионального становления учителя, позволил нам вычленивать требования, предъявляемые к учительской профессии, а также сопоставить выделенные разными авторами личностные и профессиональные качества, необходимые для преподавательской деятельности. При этом одни ученые отдают предпочтение личностным качествам, выделяя прежде всего человечность, другие более ценят профессиональные качества. Очевидно, наиболее адекватна «примиряющая» точка зрения: «личностные качества в учительской профессии неотделимы от профессиональных» [Подласый, 1999 а, с. 246]. С целью систематизации на основе принципа частотности мы представили качества учителя как личности и профессионала в форме таблицы, отражающей концепции двенадцати авторов (см. Прил. 1, табл. 1). Из таблицы видно, что лидируют скорее не профессиональные качества, а «чисто человеческие»: доброта, чуткость, понимание, умение сопереживать. Из собственно профессиональных, «учительских» на первом месте требовательность. Качества речемыслительной культуры мало представлены в таблице, т.к. не оказались частотными; нами зафиксированы только правдивость, вежливость, доброжелательность, откровенность.

Анализ литературы, посвященной собственно речевому мастерству учителя в контексте его педагогического мастерства, искусству педагогического общения, педагогической риторике, свидетельствует, напротив, что речь учителя выступает наиболее важным компонентом его педагогиче-

ского мастерства, т.к. основным орудием любого преподавателя является профессиональная коммуникативная компетентность. Соответственно именно качества речемыслительной культуры ставятся здесь во главу угла профессиональной подготовки. При этом позиции авторов также можно разделить на две группы: одни уделяют внимание прежде всего разработанным в рамках лингвистической дисциплины «Культура речи» [см.: Головин 1988; Голуб, Розенталь 1993 и др.] универсальным коммуникативным качествам речи (точность, логичность, правильность, чистота, богатство, выразительность, уместность и др.), технической стороне (фонационное дыхание, голосообразование, дикция) и жанрам педагогической речи (лекция, доклад, отчет, дискуссия, выступление на собрании, автобиография, характеристика, дневник и др.) (см. программы «Основы культуры речи (педагогическая риторика)» для студентов-филологов [Костомаров и др. 1998] и нефилологов [Ладыженская и др. 1998]; другие – в большей степени личностным качествам педагога, проявляющимся через речь [Грехнев 1990; Леонтьев 1996 и др.]. Представим систематизированные нами качества речемыслительной культуры педагога в отдельной таблице, в верхней части которой они даны по принципу частотности, т.е. являются общими для разных авторов, в нижней части – выделены только данным ученым (см. Прил. 1, табл. 2).

Результаты анализа продемонстрировали, что авторы учебников и пособий по педагогике во многом недооценивают речемыслительный компонент профессиональной деятельности учителя; авторы специальных работ по педагогическому общению больше внимания уделяют техническому аспекту и, говоря о важности личностных качеств, не обеспечивают их формирование, т.к. не опираются на ретиорику – «персоналистическое учение об отношении речи к мысли» [Волков 1996 б, с. 113]. Только авторы двух–трех работ по педагогической ретиорике подчеркивают именно личностнообразующий потенциал этой уникальной филолого-педагогической дисциплины, однако категория ретиорического (речевого, ЛР) идеала не используется при этом в качестве систематизирующей концептуальной основы. Между тем, ЛР-идеал объединяет в себе как чисто человеческие качества самой языковой личности, выступающие в нашей терминологии «предречевыми», так и собственно коммуникативные качества речи. На его основе реально в неразрывной взаимосвязи формировать и развивать необходимые будущему учителю и личностно-профессиональные (человечность, доброта, порядочность и т.п.), и собственно речевые качества (точность, богатство, выразительность и др.). Речь не может быть искренней и доброжелательной, если неискренен и недоброжелателен сам человек как личность. ЛР-идеал, как было показано в параграфе 1.1, обладает мощным мировоззренчески-воспитывающим, образовательно-развивающим, когнитивно-технологическим потенциалом, интегрирующим в себе лучшие человеческие, профессиональные, собственно речевые качества, образующие основу речемыслительной культуры педагога и мо-

жет стать реальным и действенным методологическим ориентиром как для преподавательского коллектива, так и для студентов.

Таким образом, предпринятый во втором параграфе теоретический анализ проблемы профессионального становления учителя сквозь призму категории ЛР-идеала позволяет сделать следующие *выводы*:

1. Понятие «идеал» активно используется в научно-педагогической литературе, более того, в силу своего концептуально-ориентирующего характера является базовым компонентом понятийного аппарата педагогики как науки – и в области дидактики, и в области теории воспитания. Теория профессиональной подготовки специалиста также исходит из некоторой идеальной модели проектируемого на выходе «продукта» – специалиста, обладающего набором требуемых данной профессией качеств. В области высшего педагогического образования подобные концептуально-ориентирующие функции выполняют концепции «педагогического идеала», «идеального педагога». Однако в проанализированных научных источниках налицо несколько противоречий:

– между работами, посвященными учительскому мастерству в целом, и трудами, непосредственно рассматривающими область педагогического общения: в первых коммуникативный компонент представлен фактически в качестве периферийного, сжато и фрагментарно, во вторых же подчеркивается его ведущая, основополагающая роль для профессии преподавателя, воспитателя;

– между формальной представленностью и содержательной недооценкой коммуникативного компонента, аспекта речемыслительной культуры в «идеале педагога» в трудах 1-й группы;

– между выдвиганием данного аспекта в качестве ведущего для учителя в работах, посвященных непосредственно педагогическому *общению*, и отсутствием опоры либо на риторiku – «персоналистическую теорию речи», либо на антропоцентрическую лингвистику – теорию языковой личности, либо на обе эти отрасли речеведения;

– между декларируемой опорой на риторическую теорию и практику в типовых учебных программах по культуре речи учителя (получившей второе название «педагогическая риторика») и недостатком внимания к личностно-воспитательному аспекту риторики, невостребованностью в них понятия речевого (риторического) идеала;

– между включением термина «ЛР-идеал» в концептуальное поле лингвориторического образования, в том числе применительно к профессиональной языковой личности, учителю, и технологической неразработанностью этой идеи в плане практической реализации в образовательном процессе.

2. В области воспитательного процесса в педагогическом вузе на современном переходном этапе развития российского общества имеются существенные идейно-мировоззренческие и методологические лакуны, восполнить которые можно с опорой на категорию ЛР-идеала как «несущей конструкции» культурно-образовательного пространства, которая самореализуется прежде всего посредством педагогической деятельности корпуса учителей – профессиональных языковых личностей. Проблема риторизации педагогической науки и системы российского образования тем более актуальна, что в исторических экскурсах, освещающих «возникновение и развитие педагогики», содержится объективная констатация того факта,

что «колыбелью европейских систем воспитания стала древнегреческая философия. ... Своеобразным итогом развития греческо-римской педагогической мысли стало произведение «Образование оратора» древнеримского философа и педагога Марка Квинтилиана (35–96 гг.). *Труд Квинтилиана долгое время был основной книгой по педагогике*, наряду с сочинениями Цицерона его изучали во всех риторических школах» [Подласый 1999 а, с. 14. Курсив наш. – Авт.]. С необходимостью следует сделать логический вывод о том, что в нынешнюю эпоху, квалифицируемую как «риторический Ренессанс», педагогика должна повернуться лицом к неориторике, ее общей и частным профессионально ориентированным реализациям, и на новом уровне обобщения интегрировать достижения «риторической педагогики» и «педагогической риторики» в целостную концепцию воспитания россиянина как языковой личности. Прежде всего это актуально в плане подготовки самого учителя как «исходного субъекта» педагогического процесса.

3. Создание подлинно системной концепции «идеального учителя», детерминирующей образовательный процесс в педагогическом вузе на современном этапе, обеспечивает опора на лингвориторическую теорию, синтезирующую достижения антропоцентрической лингвистики и общей риторики и позволяющую разработать модель идеального учителя как профессиональной языковой личности, призванной реализовать в процессе обучающей и воспитывающей коммуникации ЛР-идеал, актуальный для российского культурно-образовательного пространства в переходный политический период.

Итак, теоретический анализ выявил современный уровень и ведущие тенденции рассмотрения проблематики формирования профессиональной компетенции учителя и продемонстрировал необходимость включения в теорию профессионального становления учителя категории ЛР-идеала. Она позволяет систематизировать требования к «идеальному учителю» и представить их на более высоком концептуальном уровне благодаря выдвиганию на первый план речемыслительной культуры как аспекта его профессиональной деятельности, детерминированного в качестве ведущего онтологической сути учительской профессии. В результате обоснована роль и продемонстрировано место педагогически ориентированного ЛР-идеала в структуре образовательного процесса педвуза. Разработанная схема послужила отправным пунктом дальнейших проектных построений, которые будут представлены в заключительном параграфе первой главы, рассматривающем ЛР-идеал как проективную составляющую профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

1.3. Лингвориторический идеал как проектная основа становления профессиональной языковой личности будущего учителя

Для решения поставленной задачи было предпринято *моделирование профессиональной языковой личности учителя и профессиональной модификации ЛР-идеала – ЛР-идеала педагога*. ЛР аспект профессиональной подготовки будущего учителя заключается в необходимости целенаправленного развития его потенциала как профессиональной языковой личности, способной обеспечить качественно новый уровень образовательного процесса в общеобразовательной школе.

Роль ЛР-идеала в становлении личности будущего учителя обусловлена тем, что педагогика, наряду с журналистикой, юриспруденцией, дипломатией, администрированием, социальной работой и рядом других профессиональных областей относится к «зонам повышенной речевой ответственности» [Михальская 1996 а, с. 40], соответственно педагог является *профессиональной языковой личностью* [Ворожбитова 1998 а, с. 28]. «Для специалиста в каждой из данных областей речь выступает профессиональным лингвориторическим инструментом для восприятия и продуцирования экстралингвистического предметно-специального содержания, которое базируется на общекультурной и психолого-педагогической подготовке, опираясь также на ее медико-биологические знания, физическую подготовку» [Там же].

Подчеркнем, что статус профессиональной (не в чисто номинальном, а в сущностном смысле) в нашей концепции языковая личность получает именно при условии сознательного овладения ею актуальным для данного культурно-образовательного пространства ЛР-идеалом и его творческой реализации в речевых событиях, образующих ткань ее повседневной профессиональной деятельности.

В качестве теоретических предпосылок кратко осветим опыт моделирования языковой личности в антропоцентрической лингвистике. Данное направление активно развивается в отечественном языкознании в 80–90-е гг. XX в. По определению Ю.Н. Караулова, языковая личность – «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью. В этом определении соединены способности человека с особенностями порождаемых им текстов» [Караулов 1989, с. 3].

Наиболее значимыми представляются модели языковой личности, разработанные Г.И. Богиним, Ю.Н. Карауловым, И.Я. Чернухиной. Так, Г.И. Богин предложил модель языковой личности, в которой выделяется пять уровней владения языком: 1) уровень правильности, предполагающий знание достаточно большого лексического запаса и основных строевых закономерностей языка и позволяющий тем самым строить высказывания и продуцировать тексты в соответствии с правилами данного языка; 2) уровень интериоризации, включающий умения реализовать и воспринимать высказывания в соответствии с внутренним планом речевого поступка; 3) уровень насыщенности, выделяемый с точки зрения отраженности в речи всего разнообразия, всего богатства выразительных средств языка в области фонетики, грамматики и лексики; 4) уровень адекватного выбора, оцениваемый с точки зрения соответствия используемых в высказывании языковых средств сфере общения, коммуникативной ситуации и ролям коммуникантов; 5) уровень адекватного синтеза, учитывающий соответствие порожденного личностью текста всему комплексу содержательных и коммуникативных задач, положенных в его основу.

Данную модель Г.И. Богин называет лингводидактической. Она представляет собой трехмерное образование на пересечении трех осей – уровней языковой структуры (фонетика, грамматика, лексика), четырех видов речевой деятельности и вышеперечисленных уровней владения языком [Богин 1984].

Согласно модели Ю.Н. Караулова, по определению автора – «методической», в структуре языковой личности выделяются следующие уровни: – нулевой, вербально-семантический, или ассоциативно-вербальная сеть, единицы которого – лексемы, грамматические конструкции; – первый, лингвокогнитивный, или тезаурус, единицы которого – понятия, идеи, концепты; – второй, мотивационный, или прагматикон, единицы которого – деятельностно-коммуникативные потребности [Караулов 1987].

Лингвориторическая модель языковой личности, предложенная нами, построена на пересечении концепций Г.И. Богина и Ю.Н. Караулова, в которые интегрированы риторические категории инвенции (изобретения мысли) диспозиции (расположения изобретенного), элокуции (языкового выражения) как этапов универсального идеоречевого цикла «от мысли к слову». Она представлена в виде куба, первая грань которого – «дробь», в числителе которой – уровни языковой структуры (фонетика, лексика, грамматика и др.), в знаменателе – уровни структуры языковой личности (ассоциативно-вербальная сеть, лингвокогнитивный, мотивационный уровни); вторая грань – «дробь», в числителе которой – виды речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо), в знаменателе – психологические этапы деятельности – ориентировка, планирование, реализация, контроль (А.А. Леонтьев); третья грань – механизмы реализации лингвориторической компетенции [Ворожбитова 1995].

В «идеальной модели профессиональной языковой личности» той или иной специальности выделяются следующие уровни: «1) *экстралингвистическая эрудиция*: – общекультурная; – психолого-педагогическая; – медико-биологическая; – предметно-специальная; 2) *интегральная лингвориторическая компетенция* как механизм вербализации экстралингвистического содержания в профессионально ориентированной внутренней и внешней речи» [Ворожбитова 1998 а, с. 28]. На теоретической базе антропоцентрической лингвистики предлагается строить «сводную профессиограмму специалиста – выпускника вуза, в том числе педагогического, под условным названием «Учитель-предметник (воспитатель, юрист, менеджер и др.) как профессиональная языковая личность» [Там же, с. 29].

«В качестве «идеальной модели» профессиональной языковой личности... выступает сильная языковая личность демократического типа, обладающая этической ответственностью и специальной, общекультурной, психолого-педагогической и медико-биологической компетенцией. ... Языковую личность делает сильной обладание высокой лингвориторической компетенцией, позволяющей эффективно осуществлять мыслеречевую деятельность в продуктивном и рецептивном регистрах, монологическом и диалогическом режимах, устной и письменной формах. Отличи-

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru