



УЧИТЕЛЮ — О БЕЗОТКАЗНЫХ РИТОРИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЯХ

А. МУРАШОВ

Безотказные приёмы и технологии педагогической риторики — те, которые помогут современному учителю оформить высказывание точно, поставить задачу чётко, обратиться к классу убедительно и ярко. Эти приёмы помогут преодолеть затруднительную ситуацию общения с классом. А в конечном счёте — оказаться коммуникативным лидером, безусловным и неоспоримым. Удачно найденный риторический выход помогает студенту-практиканту оказаться средоточием внимания, собственно учителем, за которым хотят идти ребята:

Отступить было поздно: заметили! Кроме того, их было сорок три, и если им показать две студенческие спины, вышел бы конкретный конфуз.

— Здравствуйте, дети! — обнаружилась моя напарница.

— Кто у вас болен? — сморозил я вспомнившиеся детские стишки. Но оказалось, что это именно то, что сейчас нужно! И я заорал:

— А если здоровы, то чего расселись?! — Так! — Теперь садитесь, а первые парты освободить! — Что значит, куда? — Да, можно на подоконник! — В коридор? — Пожалуйста: больше кислорода...

От такой наглости дети слегка опешили и принялись делать именно то, чего

я требовал. Первые парты (их с этого момента стали звать штурманскими) очистили сразу. О подготовке к нашему визиту напоминала только надпись «Салаги!», но мы её не разглядели. Более того, меня несколько не удивило, что в руках оказалась гитара, которую я перед этим случайно увидел в учительской...

Господа юнкера!

В штыковую! Ура! —

пел я, понимая, что это о нас с Зоей, внезапно (прежде всего для самих себя) ставших авторами этой непрочной тишины. Но в штыковую идти уже не приходилось: мне пытались подпевать, когда я старательно повторял строчки.

На германской войне только пули в цене! — не успел я закончить, как услышал рядом твёрдое, не предполагающее возражений:

— Вот это и тема урока!

В этой ситуации, где нет высокоумных сентенций, нет перлов эпидейктического красноречия и зрительного зала, замирающего в предчувствии актёрского откровения, налицо приём педагогической риторики, который условно обозначим как «запланированная неожиданность». Б. Грасиан замечает: «Неожиданность — залог успеха» [1, с. 5], что означает исключительную важность неожиданного (для слушателя) при восприятии



материала. Риторический смысл неожиданно указывает Аристотель: «Большая часть изящных оборотов получается с помощью метафор и посредством обманывания слушателя...» [2, с. 977]. Такое «обманывание» учитель позволяет себе исключительно в риторических целях, и только тогда, когда прекрасно подготовлен к реализации этого приёма, который поэтому и оказывается «запланированным».

Этот приём — едва ли не самое мощное средство воздействия на аудиторию как заинтересованную, но требующую некоей «искры», способной вывести из безразличия, так и новую, изучающую наставника (во втором случае риторический приём «запланированной неожиданности» не должен заслонять учебного материала, и пользоваться им нужно осмотрительно). Этот приём, неожиданный для воспринимающего (ученика), должен тщательно планироваться говорящим (учителем). Это своего рода крайняя языковая мера, когда педагог сразу и безусловно предъясняет себя в качестве коммуникативного лидера, «первого пилота», каким он должен быть всегда. Когда мы применяем такой приём, он не осознаётся нами в качестве «экстрима», для нас это грамотный риторический ход, способный подчинить любую аудиторию и направить её мысль. Безусловно, при подготовке такого обращения важно, чтобы ученики действительно открывали для себя новую информацию, интересную, актуальную и востребованную. Именно этот приём использует педагог, энергично показав рукой вниз и интересуясь: «Кто при Екатерине Второй ходил вверх головой?» На вербальном уровне — «вверх», а жест обращён вниз. Большинство, следуя невербальному сигналу, принимается искать, думать, вспоминать, кто мог ходить в соответствии с направлением руки. И лишь один-два догадываются: все! С одной стороны, эта ситуация иллюстрирует безусловное доминирование невербального информационного сигнала в коммуникации; с другой, ответ «все» поражает остальных: сначала — неожиданностью, а потом — абсолютной справедливостью. «Когнитивный диссонанс» приводит к кратковременному хаосу, который учителю важно преодолеть яркой или

чрезвычайно востребованной каждой информацией: в первые моменты после осознающейся внезапно каждое сказанное слово воспринимается вне аналитического препарирования, но с отчётливой установкой на не менее яркое продолжение, изобилующее парадоксами.

Психологические причины, делающие неожиданную информацию наиболее действенной, были замечены давно. Так, Ф. Бэкон писал: «На разум человеческий больше всего действует то, что сразу и внезапно может его поразить; именно это обыкновенно возбуждает и заполняет воображение» [3, т. 2, с. 21]. К.А. Гельвеций, для которого аксиоматично, что интерес находится в основе восприятия и убеждения, замечает: «Бывают люди, которых надо ошеломить для того, чтобы убедить» [4, т. 2, с. 574]. В силу своей психологической укоренённости этот приём раскрывает те ресурсы и личностные возможности, которые, не будучи тронуты внезапным, могли не осознаваться самим учеником. И очень важно, чтобы, обращаясь к «запланированной неожиданности», учитель, действительно «ошеломляя», то есть сообщая новые факты, показывал новые грани привычного — только тогда приём будет работать.

Тщательная рассчитанность этого приёма — его условие. Однако школьная практика изобилует ситуациями, когда рассчитывать и примерять просто некогда: учителю важно иметь такой приём в резерве, чтобы его реализация оказалась важнейшей для коммуникативного лидирования. Так, юная хрупкая учительница, вчерашняя студентка, слышит с последней парты: «Ах, какие губки!» Она, не моргнув глазом, предлагает: «Так иди и возьми!» Когда обитатель последней парты, глуповато улыбаясь, подходит к её столу, она спокойно берёт губку, что лежала в качестве тряпки у доски, и протягивает: «Тебе нравятся губки: бери, играй!» Находчивость риторическая — индикатор находчивости педагогической. В этом случае учитель — коммуникативный лидер, возвращает свою роль и свою атрибутику, в чьей действительности усомнился другой лидер, ученический, которого иногда растерянно именуют «асоциальным». Именно растерянность, ибо такие лидеры





представляют всё-таки микросоциум — в зависимости от того, каким они его сформируют. Для этих ребят «запланированная неожиданность» — способ проверки оппонента (учителя), и если тот не выдержит этой проверки — коммуникативным лидером ему не бывать. Чего стоит ситуация, показанная А. Гином: расплющив монету под трамваем, школьник положил её под стул не особенно худенькой учительницы, а посреди урока объявил, что забыл монету «под учительским стулом». Забрав бывшую монету, он может гордо продемонстрировать её ребятам, зная толк в «приколах», — к ужасу педагогини, заливающейся краской. Но важно не заливаться краской, не спотыкаться о неожиданные препятствия, а принять пас, включившись в предложенную игру и делая её нашей. Например, так:

— А чего вы смеётесь? Хорошего человека должно быть много!

Уже потом, наедине с собой, можно дать волю эмоциям и диетам; в классе от учителя ждут, споткнётся он или будет лидировать по-прежнему, то есть каждую внезапность органически включит в контекст урока. «Запланированная неожиданность» учителя — средство организовать класс и, привлекая силу внезапности, сделать стандартное — необычным, безразличное — интересным. Если же к этой технологии, интуитивно ощущая её глобальный психологический смысл, обращаются ученики, наставник обязан проявить выдержку и остроумие, поскольку речь в такие минуты идёт о его статусе и профессиональном успехе.

Кризис — риторическая технология, в начале которой — согласие с собеседником, даже если тот весьма далёк от истины. Речь не идёт о ситуации, когда ошибку опровергнет обычный факт: кризис применим в случаях, когда спорить готовы не по фактам, а по их интерпретациям. Не следует спорить с собеседником-учеником: наша задача — подвести его самого к спору с собой, к признанию абсурдности того, что он готов был отстаивать — яростно и безапелляционно. Но «доведение до абсурда» для кризиса не главное: принципиально — согласие. Именно так, соглашаясь, поступает граф Пален, один из участников заговора

против императора Павла I. Услышав от царя, что он знает о готовящемся заговоре, Пален реагирует риторически оптимально:

«Почувствовав мгновенный испуг, но тотчас же вернув себе хладнокровие, Пален ответил с невозмутимым спокойствием:

— Да, я знаю, государь. Я знаю заговорщиков — я сам из их числа.

— Что вы говорите?

— Сущую правду.

И хитрый человек рассказал, что он делает вид, будто принимает участие в заговоре, чтобы лучше следить за его развитием, и держит в руках все нити».

(Валишевский К. Сын Великой Екатерины. — М.: Квадрат, 1993. с. 388).

Никогда никому не стоит возражать, пока мы не получили права на это! Учитель — это, конечно, право. Но если «работает» только оно, официальное, то и ученики воспримут информацию на фактическом уровне, не сделав её достоянием своей личности. А между тем...

Однажды в малоизвестном 8 классе мне надо было оставить мальчиков для неприятного разговора.

— Мы не останемся! — и пошли к дверям.

Я не мог допустить, что они ушли, стал в дверях. Пошли толпой прямо на меня. Но, увидев, что я не двигаюсь, остановились.

— Ладно, тогда мы выпрыгнем в окно.

— Прыгайте.

А класс на высоком втором этаже... Двое мальчишек, поколебавшись, выпрыгнули в окно. Остальные испугались. Я даже подошёл к окну.

— Садитесь по местам, — сказал я.

Сели. Мы начали разговор, как будто ничего не случилось. И вдруг двое выпрыгнувших, Слава Павлов и Боря Миронов, появляются в дверях — надо же им насладиться победой!

— Нет, — сказал я, — обычно люди входят в помещение оттуда, откуда они и выходят. — И я показал на окно.

(Соловейчик С.Л. Воспитание по Иванову. — М., 1989. — С. 237)

Учитель не возражает ребятам, не принимается их перевоспитывать. Это не кризис «в чистом виде»; тут — и «запланированная неожиданность», и согласие, даже амортиза-



ция (см. ниже), а главное — до появления выпрыгнувших не сказано ни одного «нет», которое ребята переносят труднее всего.

А если один из учеников ищет спора, упрекая учителя в необъективности, в страсти, а то и в незнании предмета, который тот в своё время изучил в деталях и во всех направлениях, не стоит вспыхивать и ввязываться в яростную полемику. Победителем в споре всегда будет тот, чья позиция отражает мнение большинства, «свой человек». Пока педагог не стал «своим», пока его точка зрения не завоевала смысла категорического императива, он обречён на поражение. Оно, поражение, является закономерным результатом любого спора: «... В мире существует только один способ одержать верх в споре — это уклониться от него... В девяти случаях из десяти спор кончается тем, что каждый из его участников ещё больше, чем прежде, убеждается в своей абсолютной правоте» [5, с. 122]. Кризис — риторическая технология, которая как раз и основана на согласии как исключении спора. Это согласие важно подчёркивать, развивать, пока спорящий с учителем не начнёт противоречить себе или приводить заведомо абсурдные доводы (например, появление Славы и Бори в классе). И учитель сможет увидеть и показать это — но не ранее, чем его точка зрения утвердится как позиция, принятая ребятами. Пока этого не произошло, он для большинства останется оппонентом, а оппонент и наставник — совершенно разные роли.

Если учитель примется что-то доказывать явно вызывающему его на словесный поединок ученику, не став для остальных, как говорят в риторике, «авторитетной инстанцией», интегрированной в само понятие «класс», педагог обречён на неудачу. Важно, чтобы поддержка была обеспечена, и не для победы над чересчур юным оппонентом, а для реального изменения образа мыслей ребят. Поначалу будем соглашаться в таком поединке с самым абсурдным, самым нелепым. А потом, когда высокостатусный подросток ощутит себя коммуникативным лидером, дадим понять классу этот абсурд и эту нелепость. Но делать это важно без злорадства, но со снисходительной иронией, при-

чём — от лица ребят, благодаря чему «оппонент» сразу окажется в эмоциональном вакууме.

Амортизация (редукция), которую выделяет Е.М. Литвак, — по сути, развитие кризиса. Он, кризис, предполагает согласие с оппонентом и медленное изменение его точки зрения «изнутри», когда мы уже осознаём себя внутри единой системы ценностей. А амортизация — умение «стать» собеседником, предвидеть его возможные шаги и обезоруживающе совершать их, словно помогая другому выиграть спор. Случай риторической амортизации (редукции) очевиден из биографии Эдгара По, ставшего впоследствии знаменитым писателем-психологом:

Он не всегда слушался мистера Аллена, и однажды, когда ему грозило суровое наказание, явил необыкновенную для пятилетнего возраста находчивость. Он попросил мистрис Аллен заступиться за него, но, когда та сказала, что она не может в это вмешиваться, он вернулся в сад, собрал хорошую связку прутьев, вернулся домой и молчаливо протянул их мистеру Аллену. «Это зачем?» — спросил тот. «Чтобы высечь меня», — ответил мальчик, сжав за спиной руки, подняв голову и пристально устремив на своего блюстителя напряжённый взгляд больших потемневших глаз. Как и предвидел пятилетний Эдгар, мистер Аллен был побеждён этим мужеством.

(Бальмонт К. Очерк жизни Эдгара По// По Э. Собр. соч в 4 тт., т.1. — М., 1993. — С. 14.)

Маленькому Эдгару было важно, чтобы его не высекли: он добился этого, словно прогнозируя и предвосхищая поступки дяди Аллена.

— Вы... нас ненавидите. Вы ставите двойки! Вы ни за что вызываете родителей! — запальчиво перечисляет семиклассник.

— Увы... Такая уж я плохая, — делает вывод молодая учительница математики. И обезоруживающе улыбается, тем самым прекращая спор. Надо ли удивляться, что семиклассник связал с математикой свою жизнь, до того считая себя биологом?

Кстати, о *споре*. У него много видов. Немало и аргументов, как приемлемых во время педагогического диалога, так и нет. Но есть «золо-





тое правило» спора, которое в его нынешнем состоянии сформулировал, как это ни странно, мальчишка, герой В.П. Крапивина:

«Один — ноль», — подумал Сережа. И стал ждать. В споре главное не спешить. Пусть другой человек скажет всё до конца. А потом надо отвечать — коротко и чётко. Как защита клинком. Когда защита, а когда и контратака. А если возмущаться, перебивать, скажут, что грубишь, вот и всё. И тогда, хоть лопни, не докажешь ничего.

(В.П. Крапивин. «Мальчик со шпагой» — Нижний Новгород: Нижкнига, 1994. С. 325)

Нет более важного умения для спорящего, чем умение молчать. Не торопиться. И этой неторопливостью дать возможность противнику (увы, этого слова не избежать!) прийти к самоисчерпанности. Мы молчим — но это не значит медитативной расслабленности: мы собираемся с мыслями, чтобы на всю лавину аргументов, с каждым разом становящихся всё более эмоциональными и уже потому всё более беспомощными, ответить одним суждением — единственной фразой. Но сформулировать её важно не просто логично: она должна быть безупречной с точки зрения красноречия — хлесткой, а может, и неожиданной, даже парадоксальной — но непременно ставящей всё на свои места. Эта фраза должна оказаться одновременно и выводом из всего услышанного нами, и решением проблемы, к которому мы все шли. Слушая возражения, мы пытались удержаться от ответа, но не потому, что не хотелось говорить, а потому, что моделировали в сознании фразу, которая поставит точку в любом споре; объединяли оппонирующие аргументы, редактировали заготовку, готовясь произнести свои доводы и доверчиво, и торжественно одновременно.

Важно не забыть, что слабые аргументы всегда собирают воедино, произнося их целыми периодами или перечнями; сильные — только по отдельности. Вот почему, давая иному полемисту возможность излагать свои аргументы и сохраняя молчание, мы ведём аудиторию к подсознательному убеждению, что эти доводы — слабые, если они произносятся в единстве, не нарушаемом никакими репликами. Почувствует это

и сам оппонент: с каждым суждением его полемический пыл будет ослабевать, его самоуверенность уступит место внутренней смятенности и желанию услышать наш довод. Но будем по-прежнему оставаться внешне индифферентными, лишь кивая или давая понять, что мы слушаем. И за это время подготовимся к своей итоговой фразе. К победе.

Интересно спорил античный мастер диалога — Сократ. «Его манера вести спор располагала и заинтриговывала: он не чванился, как иные софисты, не бросался афоризмами и, казалось, готов был дать спорщику положить себя на лопатки. А кому не хотелось выйти победителем? Однако в итоге Сократ приводил в замешательство любого остролова» [6, т. IV, с. 128]. Спорящий может открыть свои слабые места, чтобы прозондировать противника, и в конечном счёте — одолеть его. Между прочим, так в споре проявляется «амортизация».

Фактор *децентрации* — это умение сместить цент координат. К примеру, ребята пишут сочинение «Что автобус думает о пассажирах?» или «Дом — о поколениях жильцов». В педагогическом общении актуальна и *эмпатия* — умение педагога мысленно поставить себя на место ученика, чтобы взглянуть на проблему его глазами, оценить проблему в его системе координат. Именно на такую эмпатию указывает В.В. Набоков, говоря о герое-литераторе:

...Он старался, как везде и всегда, вообразить внутреннее прозрачное движение человека, осторожно садясь в собеседника, как в кресло, так, чтобы локти того служили ему подлокотниками, и душа бы влезла в чужую душу — и тогда вдруг менялось освещение мира и он на минуту действительно был Александр Яковлевич или Любовь Марковна, или Васильев.

(Набоков В.В. Дар. — М.: Соваминко, 1990. С. 45)

Умение видеть мир «глазами другого» оказывается важным для писателя, для актёра, для стратега, обсуждающего план предстоящего сражения. Не менее важно владеть эмпатией учителю: увидев ученика словно изнутри, он легче определит его возможность понять материал, уровень и качественные характеристики восприятия, сможет



прогнозировать реакцию. Кстати, начинается это умение с относительно простого — достаточно мотивировать ученика на вполне определённый вывод, от «дважды два —?» до более сложных, но очевидных реакций всего класса, хором завершающего оборванную фразу учителя. Важно, чтобы слово, сказанное вместе, было предопределено содержательно, логически и интонационно. А может, оно и не прозвучит — будет лишь подразумеваться в реплике учителя. «Доводы, до которых человек додумался сам, обычно кажутся ему куда более убедительными, нежели те, что пришли в голову другим» [7, с. 22], — замечает Паскаль. Пусть ребята сами делают выводы; важно только направить их мысль. Это конструктивная основа эмпатии: педагог просит подсказать стихотворную строчку, завершить цитату, ответить на не особенно сложный вопрос, способный заинтересовать. Так рождается единство в мыслях.

Эмпатическая модель отражается в приёме «отзеркаливания»: «Когда вы «отзеркаливаете» кого-нибудь, вы «становитесь» его зеркальным отражением. При «отзеркаливании» лексики вы возвращаете ему в точности те же слова, которые он использовал ранее» [8, с.52]. Коллега, сидящий напротив в учительской, чувствует расположение и готовность к конструктивному диалогу, увидев со стороны собственные жесты и услышав свои слова — естественно, без пародийной аффектации или старательного подражания. Непринуждённость и естественность, с какими выполняется «отзеркаливание», требуют величайшего актёрского мастерства, при котором это самое мастерство не будет заметно. Кто-то говорил, что нет ничего менее естественного, чем желание казаться естественным: в данном случае важно быть, а не казаться. И всё же играть, то есть реализовать вполне конкретную риторическую программу. Устанавливая же *раппорт* (эмпатию) в отношениях с учеником, будем повторять услышанные от него слова, причём так же серьёзно и неаффецированно. «Отзеркаливание» приводит если не к подознавательной идентификации, то к несомненному сближению позиций, разрушению психологических барьеров, мешавших диалогу.

Иногда для такого раппорта человек «играет» в другого, чтобы однажды научиться ходить его походкой, говорить его голосом, а потом мыслить в его системе ценностей. Свидетельства продуктивности такого подражания — в обаянии известных ораторов и учителей-профессионалов:

Силы влияния или обаяния его личности были таковы, что люди, сами того не замечая, перенимали его выражения, его манеры.

— *Годами я говорил, интонационно подражая Энвэ, — признался мне Молчанов. — Я даже не сопротивлялся, а активно вживался в эту роль, обезьянничая...*

(Гранин, Д.А. Зубр / Д.А. Гранин. — Л.: Сов. писатель, 1987. — С. 272)

Учитель Бирюков — герой В.Ф.Тендрякова — в общении с детьми копирует манеры педагогов, на чьих уроках побывал, увидев подлинных профессионалов, умеющих общаться с классом. Но подражают все. Или большинство. А перенимать манеру собеседника с целью захватить реальное коммуникативное лидерование способны не многие. Нам, однако, важно оказаться среди них, ибо установление эмпатии в отношениях с собеседником неизменно ведёт к плодотворному диалогу, где нет места излишнему критицизму и дистанцированности. Кстати, иногда учитель всматривается в ученика, держит его под нацеленным взглядом, чтобы, как ему кажется, изучить юного собеседника. Ничего, кроме отчуждения и неприязни, такая попытка не принесёт. Но, бывает, совершаем мы и другие ошибки. Быть более тонкими психологами и конструктивными собеседниками как раз и помогут приёмы педагогической риторики.

Учитель истории любит историю. Учитель математики обожает математическую чёткость и имеет обычно соответствующий склад ума. Без любви к предмету педагогический успех исключён. Такой же любви требует к себе (и заслуживает!) аудитория. Стоит подумать о ней что-то неприятное, как речь, даже подготовленная, разрушается сама собой, и учитель, в соседнем классе воспринимавший звонок с урока как покушение на самое интересное и почти святое, теперь с таской ждёт, когда же он наконец зазвенит. Аудитория, класс — главный фактор педагогического





успеха, а для этого её, аудиторию, нужно формировать. Только любовью к ней, то есть знанием того главного на свете, к чему она стремится.

Иногда нам мешает несвобода, скованность, принуждённость, переходящая в истерически-лихорадочные поиски нужного слова и стремительно спасающейся бегством нужной мысли. Нельзя допускать этого состояния! Чем больше мы этой скованностью отдаляем себя от класса, тем активнее он даёт нам это знать. И вот уже учитель, чувствуя, что боится сидящих в классе, делает одну ошибку за другой, даже в том, что, казалось,

знает идеально. Чем сильнее он боится и «отстраняет» аудиторию, тем больше таких ошибок, тем вероятнее провал. Класс даёт учителю шанс оказаться лидером общения, если он любит аудиторию, если не «отстраняет» и не «защищает» себя от неё. Это психологический стержень риторики: чтобы быть успешным оратором (учителем, журналистом, политиком), надо полюбить слушателей. Стоит ему это сделать — нужные слова и мысли сразу приходят, появляются именно те естественность и непринуждённость в общении, без которых нет хорошей речи. Хорошей аудитории. И хорошего учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Грасиан Б.* Карманный оракул. Критикон. — М.: Наука, 1984.
2. *Аристотель.* Этика: политика: риторика: поэтика: категории. — Минск: Литература, 1998
3. *Бэкон Ф.* Сочинения в 2 тт. — М.: Мысль, 1978
4. *Гельвеций К.А.* Сочинения в 2 тт. — М.: Мысль, 1974
5. *Карнеги Д.* Как завоёвывать друзей и оказывать влияние на людей... — Минск: Беларусь, 1990
6. *Мень А.В.* История религии, тт. 1–7. — М.: Слово, 1992
7. *Паскаль Б.* Мысли. — СПб.: Северо-Запад, 1995
8. *Боденхаммер Б., Холл М.* Учебник магии НЛП. — СПб. — М., 2004