

# Методология, технология и практика ОБУЧЕНИЯ

УДК 371.321.

## ОБЩЕНИЕ С КЛАССОМ



**Александр Александрович Мурашов,**  
*профессор Гродненского государственного университета,  
доктор филологических наук, г. Гродно, Беларусь*

Мастерство общения учителя и класса — это умение коммуникативного лидера (педагога) вызвать внимание и сформировать интерес, без которых обсуждение самого увлекательного предмета превратилось бы в скучный и бесконечный процесс, не имеющий ни оправдания, ни результата. Внимание и интерес зависят в первую очередь от самой темы. Но в огромной степени — от умения учителя её преподнести, говорить о ней так, чтобы равнодушных в аудитории не оказалось.

• учитель • речь • общение • риторика • коммуникативный лидер • ошибка

### Личность учителя

Личность преподающего, его темперамент, харизма, авторитет способствуют преподнесению самого обычного как интригующего, захватывающего, требующего оценки и разрешения. Система коммуникативных технологий, находящихся в арсенале

современного педагога, приближает его к значению «риторической личности», способной развернуть предмет к ученикам, акцентировать те его элементы, которые могут оказаться скрытыми от поверхностного взгляда. Умение педагога говорить, взаимодействовать, быть

коммуникативным лидером — условие, способствующее оптимизации учебного процесса в контексте современных реалий. Есть и ещё одна ипостась речи, на которую обращает внимание П.А. Флоренский: «Так именно познаём мы человека... — по его словам, ибо мы уверены, — слова его непосредственно дают нам его самодеятельность, а этою последнею раскрывается сокровенная его сущность. И мы уверены: слово есть говорящий»<sup>1</sup>. Речь учителя — важнейшая составляющая его педагогического портрета; она может оказаться столь же важной частью его профессионального имиджа, если беспрестанно над ней работать. «Слово, обнажающее или преобразующее действительность, захватывает совсем как незаметное движение фокусника, выпускающего из пустой шляпы голубей»<sup>2</sup>. Не следует думать, будто словесная ткань урока лишь некое дополнение, форма, служащая для наилучшей передачи содержания. Как и в явлении искусства, так и в школьном уроке форма и содержание неразрывно слиты; ущербность словесной интерпретации предмета неизбежно влечёт дефект в нём самом — точнее, в его понимании, восприятии учениками. Небрежное произношение, речевые ошибки, случаи двусмысленности в речи педагога отдаляют учащихся от предмета речи. Но есть и ошибки риторические — делая их, учитель может этого и не осознать, ибо тут нет чётких критериев и однозначных норм; но в результате таких ошибок становится трудно, а иногда и невозможно сфокусировать внимание аудитории, удержать её интерес, а в конечном итоге — вызвать тот образ предмета, к которому мы стремимся.

Эти ошибки касаются не слов и их сочетаний в употреблении (по умолчанию допустим, что с нормами языка учитель знаком в достаточной степени), а самой речевой манеры — того, что становится компонентами «риторической личности» школьного учителя.

<sup>1</sup> Флоренский П.А. У водоразделов мысли / П.А. Флоренский. Т. 2. — М.: Правда, 1990. — С. 293.

<sup>2</sup> Парандовский Ян. Алхимия слова / Ян Парандовский. — М.: Правда, 1990. — С. 201.

Почему самый обычный урок, проведённый в самом обычном классе, запомнился педагогу и ученикам, всю перемену обсуждавшим электроны и протоны, о которых им рассказывали — ничуть не лучше, чем в параллельном классе? И почему тот самый параллельный, выслушав информацию, отправился на историю, не проронив ни слова о тех же протонах и электронах с сознанием абсолютной «параллельности»? Говорили одно и то же. Одними словами. И классы примерно одинаковы по своей подготовке и мотивированности на предмет. Более того — на предыдущем уроке реакция была прямо противоположной: те, кто сегодня на перемене твердил про валентность, электроны и орбиты, после того урока казались пришибленными, а вот параллельный класс, казалось, и с урока уходить не торопится. Очевидно, есть нюансы учительской речи, неведомые и самим учителям, и, скорее всего, ребятам, но способные совершенно изменить картину урока и отношение к нему.

Начинаем анализировать. *В том классе, для которого, судя по лицам, урок прошёл впустую, мы в самом начале занятия поздоровались (рюкзаки ещё расставляли по местам) и, искоса глянув на часы, начали: «Я хотел бы рассказать вам сегодня об одной интересной вещи...» — Кажется, всё правильно. — «Тема — на доске» (мысленно снова, как на уроке, оборачиваюсь и читаю написанное мелом).* — Остановим ретроспекцию. Дело в том, что уже начало урока заключало в себе множество ошибок, совершенно разрушающих так называемый коммуникативный комфорт во взаимодействии учителя и класса.

### **Продуктивное общение**

Итак, чего категорически нельзя допускать учителю?

- *Начинать речь в шуме.* Если это сделать (хотя бы в шуме сдвигаемых стульев или укладываемых рюкзаков), мы произвольно даём сигнал о том, что предстоя-

щий рассказ не заслуживает внимания. Его, внимания, и не будет. Слово учителя, тем более слово первое, должно прозвучать в звенящей тишине: заявляющий о праве на внимание наполовину достигает этого внимания, а говорящий, пытаясь перекричать шум, таким образом демонстрирует согласие с происходящим. Сколько этой тишины ждать? В начале — пока не установится. Потом — прерывая шум любопытным комментарием, увлекательным вопросом, интригующим суждением, словно обращёнными «в никуда». Есть и другие приёмы риторической активизации внимания, вовсе не предполагающие перекикивание аудитории, чего, повторим, делать нельзя ни в коем случае.

- *Начинать, не обращаясь к аудитории.* Начало, первая попытка диалога, предполагает параметры, задающие тон всему общению с аудиторией. Если первые слова не будут произнесены подчёркнуто ярко, чётко, торжественно, эта чёткость определит речь и ученическое внимание в ходе всего урока. Если наоборот, — то яркости собственной речи и безусловности восприятия учитель не достигнет в течение всего урока — постоянно будет что-то мешать: сознание странной неуместности, появившиеся непонятно откуда «комплексы», сомнения и противоречия, упавшая ручка, скрипнувший стул, зашуршавшие за окном ветки. Первые слова определяют тональность урока, и произнести их важно так, как будем говорить сегодня о самом важном — снисходительно или радостно, заинтересованно или интригующе. При первых словах учитель играет роль, задавая себе самому и классу эмоциональные параметры общения, поэтому будем начинать урок стоя, в «открытой» позе, улыбаясь и словно приглашая к диалогу.

- *Начинать со слова «я»,* тем более с использованием совершенно лишнего «хотел бы». Это сигнализирует аудитории о заикленности говорящего на себе самом; возможно, в его планах — именно сегодня помочь ребятам сделать шаг на пути к самосовершенствованию. Сообщить действительно необходимое. Познакомить с чрезвычайно интересным. Но — «я хотел бы». После этого невозможен интерес: учитель всецело в сфере своего «я», и сфера эта неодолима и непробиваема. Имплицитно за этим стоит вопрос: «Ты хотел бы — и что из этого?!» Но даже поставленный имплицитно, он разру-

шает всякую воспринимающую интенцию, всякую готовность взаимодействовать.

- *Нарушать инклюзивность педагогического обращения.* Это не только о начале, но о любом моменте обращения к классу. В речи не должно быть разделения «я» — «вы» («Я расскажу вам»): такое разделение — незримая стена между участниками педагогического общения; она, даже не осознаваясь рационально, ощущается — и сводит на нет все коммуникативные послылы, все попытки заинтересованного общения. Собеседник — представитель единого, неделимого «мы» — это закрепляется инклюзивной речью: «Мы узнаем сегодня...», «Нам предстоит выяснить...» И пусть учитель говорит о том, что ему абсолютно известно и по поводу чего он прочитал множество книг: он не лукавит, говоря «мы», ведь «высший пилотаж» педагогической профессии — возможность эмпатически увидеть предмет глазами ученика и персонажа, а значит, вместе с ними выяснять, изучать, постигать — сохраняя удивлённое торжество неопита.

- *Уводить взгляд в сторону или, наоборот, фокусировать его на ком-то одном,* оставляя вне поля зрения остальных. Между тем говорящий, в самом начале «искоса глянув на часы», нарушает принцип объединяющего аудиторию взгляда педагога. В течение урока каждый должен хоть на какое-то время встретиться глазами с учителем; нелепо требовать, чтобы он смотрел на всех одинаковое количество времени, однако стремиться к этому не помешает. Если же найдутся те, кто в течение урока не ощущал на себе учительского взгляда, — можно смело сделать вывод, что урок прошёл для них впустую. Актёрам предлагают найти в зале «добрые» глаза, тех, для кого они уже состоялись как профессионалы, и говорить прежде всего с обладателем этих глаз. В риторике педагогической это ошибка, и серьёзная! Мы ведь не воспроизводим написанное

кем-то, не играем роль, а создаём речь на глазах аудитории! А значит, в круг предлагаемых ценностей должен быть вовлечён каждый.

- *Пытаться вызвать интерес при помощи эмоциональных эпитетов и обещаний.* Так делают те, кто называет предстоящий рассказ или предмет разговора «неожиданным», «интересным», «любопытным» — до самого рассказа. Делать так нельзя: в этом случае коммуникативный лидер «крадёт инициативу» у слушателя, пытаюсь направлять его восприятие и эмоциональную реакцию, чему тот вряд ли обрадуется. Учитель открыто навязывает точку зрения, что приводит не к согласию (конформной реакции), а к внутреннему противоречию (резистентной реакции), чреватому конфликтом. «Интересной», «любопытной» тема будет для нескольких учеников, уже проявивших к ней интерес, и для всего класса — если будет оптимальным образом изложена. Для учеников (а учитель не делает оценки предмету со своей, педагогической, а потому в большинстве случаев сторонней для них точки зрения) он излагает тему — и от его коммуникативного мастерства зависит, окажется ли она действительно интересной и волнующей.

- *Оборачиваться спиной к аудитории.* Учитель, делаящий это, своими руками рвёт нить общего разговора, восстановить которую будет нелегко. Даже если диалога, в формальном смысле, нет, ученик отвечает уже пониманием, восприятием; ему важно видеть лицо обращающегося к нему в качестве собеседника (это ещё и ответ на вопрос о том, должен педагог стоять или сидеть перед классом). Поэтому при необходимости прокомментировать изображение на доске (экране) или обратиться к отвечающему, учитель располагаетя вполборота к классу, ни в коем случае не разрывая установившегося канала коммуникации, при которой нет говорящего и слушающего, а есть собеседники, о чём важно помнить. Написанное на доске должно быть подготовлено заранее; когда же нет раздвижных створок или возникает иная необходимость взять

в руки мел, — важно, чтобы класс был занят работой, которая сама по себе предполагает погруженность ребят в тетради или учебники.

### **Практика коммуникативного лидерования**

Психологический стержень коммуникативного лидерования — неумение лукавить и лгать. Ни одна аудитория (даже самая близкая) не простит ни одному педагогу (даже самому знакомому) неискренности и фальши. Но каково соотношение реального облика педагога и его профессионального имиджа? Известно: актёр, не соответствующий характеру, «фактуре» роли, обречён безнадежно фальшивить; роль — некое продолжение личности актёра. В силу этого актриса, которая в образе Клеопатры «сливается» с персонажем, обращаясь к залу искренне и правдиво, едва ли сможет с той же степенью откровенности «примерить» на себя роль Офелии, а с блеском интерпретирующей булгаковского Воланда вряд ли передаст интровертивное обаяние Мастера в драматической реализации того же романа. Правдивость образа — это актёрское мастерство, наложенное на некий психологический тип, в самой жизни актёра соответствующий особенностям роли. Без актёрского мастерства нет учителя; подлинный педагог педагогической коммуникации — те, кто в должной мере развил у себя мастерство театрального перевоплощения. Но важно «в роли», тем более не требующей скрупулёзно отмеренных неведомым автором критериев и параметров, оставаться верными себе, искренними и правдивыми. Актёрское мастерство педагога — технология, продолжающая его собственную личность, его систему координат, образ мира и «я» в этом мире. Оно позволяет говорить более выразительно, вживаясь в необходимые для учебного занятия ситуации, образы, системы мнений. Актёрское мастерство для учителя — технологическое преобразование его коммуникативных возможностей, адаптация их к требованиям профессии.

Итак, если продолжать перечислять педагогические «не», учёт которых будет способствовать утверждению учителя как коммуникативного лидера, то крайне актуальное — *«не игнорировать возможностей актёрского мастерства при решении задач, поставленных учебной ситуацией»*. Поэтому будем говорить несколько более эмоционально, чем если бы общались с единственным собеседником, находящемся в шаге от нас. Более уверенно: нам предстоит лидировать, и это определяет абсолютную недопустимость растерянности. Более визуализированно: так, словно мы ведём телепередачу из кабинета Ломоносова или с места дуэли Пушкина, а происходившие там события видим перед глазами, переместившись волшебным образом в центр новой системы координат. Таким должно быть (или не быть) начало урока. И становится ясно, что процитированные воспоминания педагога, заключающие его рефлексии по поводу неудачного занятия, обнаружили едва ли не больше ошибок, чем слов, в которых эта рефлексия воплотилась. Вот они, причины этих неудач, о которых мы подчас забываем, списывая всё на дурное настроение или неподготовленность класса. «Я» в начале фразы, разделение себя и класса, начало в шуме, отсутствие даже намека на актёрское мастерство...

Начало урока исследовано. Чего следует стремиться избегать дальше, в процессе диалога с классом? Как они выглядят, эти педагогические «не», о которых так важно помнить? Итак, категорически нельзя...

- *Изменять позитиву*. Ни в коем случае нельзя! Созданная в начале урока положительная установка не должна раствориться в так называемом сентиментальном пафосном начале — *«Вы не сможете», «А вот соседний класс...», «Свою голову не переставишь!»* Даже выговоры следует делать, апеллируя к позитивному началу, — закон педагогической коммуникации. Не *«Вы не сможете», а «Чтобы сделать это, необходимо...»* Не *«А вот соседний класс...», а «Не захотите же вы отставать!..»* И важно — в каждой фразе, даже грозной или встревоженной, оставлять возможность положительного разрешения — устранения ошибок, достижения ответа, улучшения результата. Наше предназначение — не констатировать дурное, а вести к хорошему; важно организовать и речь подобным образом.

- *Владеть в монотонность*. Если предыдущий аспект был скорее этическим, то этот — всецело риторический. Речь коммуникативного лидера должна, по утверждениям современных теоретиков общения, напоминать слоёный пирог, части которого (слои) варьируются, меняя темп, силу голоса, характер лексико-синтаксических средств, лежащих в основе высказывания. Такие изменения удерживают внимание, переключают параметры рецепционной деятельности (она различна при восприятии повествования, описания и рассуждения), не дают выработаться усталому безразличию к услышанному.

- *Говорить, не делая пауз*. Развитие предыдущего положения: пауза необходима, чтобы рельефнее разделить части высказывания, расставляя логические акценты и переключая внимание. Но предназначение пауз — не только в этом. Известно: воспринимаемая информация удерживается в памяти как раз во время пауз, когда интеллект получает возможность закрепить услышанное, мгновенно отведя ему место, предназначенное для новой информации. *Два урока географии у семиклассников, следующих один за другим, — «Б», потом «А». На следующих занятиях один класс обнаруживает абсолютное владение темой, другой — столь же абсолютное невладение. В чём дело? Классы, в целом, не различаются уровнем подготовки.* Оказалось, во втором из классов («А») объяснение давалось торопливо, на фоне подготовки учителя к открытому уроку в девятом классе. В результате объём информации оказался гораздо большим, но паузы в ходе изложения новой темы попросту исчезли — в результате ребята, сколько ни пытались запомнить услышанное, так и не смогли этого сделать.

- *Утратить равенство/превосходство*. Учитель — лидер общения, и именно с этой ключевой позиции важно обращаться к классу. Лидер оказывается «своим» (за чужим не идут), но не «одним из многих» (за равным тоже едва ли

пойдут). Акцентирование равенства — желание педагога оказаться одним из подопечных — говорить его словами, обнаруживать его интересы, но также — делать его ошибки, быть одержимым его страхами и проблемами. Между тем лидер — тот, кто больше знает, лучше говорит, мудрее поступает... Утрированное равенство рано или поздно обнаружит фальшь взрослого или приведёт к пренебрежению.

Можно ли учиться у того, кто знает ничуть не больше? Можно ли идти за тем, кто шагает ничуть не твёрже? Акцентирование *превосходства* — это обращение к ученику с позиции безгрешного ментора (реалистический пафос), знающего абсолютно всё и не собирающегося менять убеждений, а потому отчуждённого от реальной аудитории. Это бесполезно — пытаться достать недостижимое. Это безнадежно — стремиться одолеть неодолимое. Возникает внутренний конфликт между желанием приобрести знания и укореняющимся взглядом на себя как на не способного это сделать.

Иными словами, если акцентирование равенства лишает ученика пути к цели, то акцентирование превосходства лишает сил этот путь одолеть.

• *Забывать о примерах и сюжетах.* Создавая текст урока, учителю важно думать не о том, что будет сказано, а о том, как это будет воспринято. Пример — воплощение технологии конкретизации, излюбленной современным НЛП: вместо долгого рассказа о предмете в целом нужно показать, пусть в словах, его часть. Говоря о средневековой Европе, мы «отправляемся» в город, наиболее ярко её представляющий. Рассуждая о хлорофиллах, рассматриваем берёзовый лист. Размышляя о подвиге, говорим об одном, конкретном, делающем абстрактные рассуждения живыми и зримыми. То же — сюжет: рассказ о сообщающихся сосудах включает повествование о картографе, который, замеряя уровень воды в двух озёрах, именно так пришёл к выводу, что они связаны, — и точно: в дебрях леса существует еле заметная протока, соединяющая озёра! Примеры способствуют визуализации предмета; сюжеты включают его в концептуальную систему, в которой он становится яснее и ближе.

Речь, обогащённая примерами, становится выразительнее и яснее. Речь, в которой имеются соответствующие её общему содержанию сюжеты, обеспечивает заинтересованность и внимание аудитории, следящей не за абстрактными умствованиями, а за конкретизирующим содержательным воплощением.

Педагог обязан стать «риторической личностью», чтобы оказаться профессионалом. Он использует для этой цели не просто индифферентный к конкретной личности литературный язык: «Образование — это весь процесс перевода, преобразующего смешение языков в единый живой язык»<sup>3</sup>. Возникновение этого живого языка — дело каждого из нас, педагогов; и что это за явление, как не речь «риторической личности», достигающая тех высот выразительности и действенности, какие попросту невозможны за пределами педагогической системы ценностей? **НО**

## Communicating With The Class

A.A. Murashov, Professor of the Grodno state University, doctor of philological Sciences, Grodno, Belarus

**Abstract.** *Mastery of communication between a teacher and class — is the ability to communicative leader (teacher) to call attention to and generate interest, without which the discussion of the most fascinating subject would become boring and never-ending process that has neither justification nor result. Attention and interest are dependent primarily on the most-the ones we have. But to a large extent — from the teacher the ability to teach it, govo-rit of it so that was not indifferent to the audience.*

**Keywords:** *teacher, speech, communication, rhetoric, communicative leader, an error.*

<sup>3</sup> Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность / О. Розеншток-Хюсси. — М.: Лабиринт, 1994. — С. 157.