

РИТОРИЧЕСКИЕ ЗАПОВЕДИ ОБЩЕНИЯ С КЛАССОМ

Мурашов Александр Александрович,

доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, доцент Гродненского государственного университета, 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

«Риторическая личность»

Личность преподающего, его темперамент, харизма, авторитет содействуют 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 эту последнюю раскрывается сокровенная его сущность. И мы уверены: слово есть говорящий» [1]. 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 преображающее действительность, захватывает совсем как незаметное движение фокусника, выпускающего из пустой шляпы голубей» [2]. Не следует думать, будто словесная ткань урока

лишь некое дополнение, форма, служащая для наилучшей передачи содержания. Как 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.

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, от-

правился на урок истории, 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 предстоящий 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 нику-
- да». Есть и другие приёмы риторической активизации внимания, вовсе не предполагающие перекрикивание 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 зацикленности 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. ИмPLICITно за этим стоит вопрос: «Ты хотел бы – и что из этого?!» Но даже поставленный имPLICITно, он разрушает 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 посылы, 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 мешает. 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 того, 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 включён 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, пытается 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» те-

ма 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, делающий это, своими руками рвёт нить общего разговора, восстановит 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 погружённость 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. Без актёрского мастерства нет учителя; подлинный мастер педагогической коммуникации – те, кто в должной мере развил у себя технику театрального перевоплощения. Но важно оставаться «в роли» верными себе, искренними и правдивыми. Актёрское мастерство педагога позволяет говорить более выразительно, вживаясь в необходимые для учебного занятия ситуации, образы, системы мнений. Актёрское мастерство для учителя – техно-

логическое преобразование его коммуникативных возможностей, адаптация их к требованиям профессии.

Итак, если продолжать перечислять педагогические «не», избавившись от которых учитель сможет утвердиться в роли коммуникативного лидера, то крайне актуальное среди них – *«не игнорировать возможностей актёрского мастерства при решении задач, поставленных учебной ситуацией»*. Поэтому во время урока будем говорить более эмоционально, чем если бы общались с единственным собеседником, находящемся в шаге от нас. Более уверенным тоном: 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 как будто своими 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 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 намёка 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 по-

ложительного 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, тональность, характер лексико-синтаксических средств, лежащих в основе высказывания. Такие изменения удерживают внимание аудитории, 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.

- *Утрировать 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 педаго-

га 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 ненадёжно – 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, за-

меряя 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» [3]. 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? □

Литература

1. *Флоренский П.А. У водоразделов мысли / П.А. Флоренский. Т. 2. – М.: Правда, 1990. – С. 293.*
2. *Парандовский Ян. Алхимия слова / Ян Парандовский. – М.: Правда, 1990. – С. 201.*
3. *Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность / О. Розеншток-Хюсси. – М.: Лабиринт, 1994. – С. 157.*