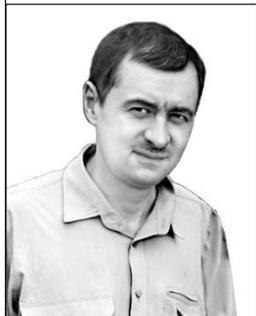


ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ

Роль эмпирического



Александр Александрович Мурашов,
 профессор кафедры журналистики Гродненского
 государственного университета им. Янки Купала,
 кандидат филологических наук, доктор педагогических
 наук, Беларусь, e-mail: alexm55@rambler.ru

Двое мальчишек, лет семи-восьми, разглядывают рисунок. Вернее, один разглядывает: он гость, а другой показывает: он тот, чьими усилиями на бумажном листке был изображён львовский автобус с ярко-красной стрелой по корпусу.

— Посмотри, — призывает рисовавший, — у него стрела во всю стену.

И сиденья, как в самолёте: видишь, в окнах?

Гость не отвечает, решительно не понимая, чем тут можно восхищаться: колеса — как желуди; окна — и те похожи не на окна, а на неправильные четырёхугольники, скруглённые по углам. Рисунок — так себе...

Дело в том, что рисовавший видит не изображение. Он рисовал автобус — его впечатление от увиденного когда-то автобуса, а не от рисунка, он и передаёт восторженным «Посмотри». И это не эгоистическое самолюбование: художнику, будь это семилетний мальчишка или заслуженный мэтр, не дано увидеть и понять рисунок (знак), как зрителю; перед ним — образ автобуса (предмета, денотата), совершенство предмета он и призывает оценить, не предполагая даже, что другой видит только знак. Между прочим, то, что изображено на бумажном листе в виде страшных загогулин в окнах, — для него действительно спинки кресел; как и странноватый прямоугольник внизу спереди — начало бампера, в чём он не усомнится, удивляясь, что его спрашивают о назначении этого непонятного предмета.

• *общение • педагог • опыт • риторическая личность • впечатление*

Общение как часть труда

Другая ситуация. Человек, уже взрослый, идёт по полю и напевает знакомый мотив. Он слышит себя? Ничего подобного: у него в голове — песня рок-группы: звучание голосов и инструментов — их он и «слышит». А идущий рядом, увыв, воспринимает при этом лишь

странное мычание, отдалённо напоминающее музыкальный мотив, которое менее всего ассоциируется с теми же исполнителями и инструментами.

Оценит ли свою работу автор рисунка? В той же степени, в какой оценит звуки напевающий знакомый мотив. Они

видят и слышат совсем другое: предмет — автобус и клип, а не знак — рисунок и неуклюжее мычание. Точно так автор книги или статьи, берущийся себя редактировать, видит не текст, им написанный, а реалии, положенные в его основу. Их, а не рисунок и не пение, он оценивает. А может, именно поэтому мы зачастую удивляемся ребятам, рассказывая на уроке что-то увлеченно и вдохновенно — и нарвавшись на абсолютное непонимание? Незнание темы — не просто «незнание» или следствие учительской ошибки (история: «Грановитая палата — это 500 квадратных метров: 250 250!»), но нередко — результат отсутствия коммуникативного контакта, когда мы говорим одно, а они видят — другое. Как нарисовавший автобус — и разглядывающий линии рисунка, этот автобус не слишком напоминающие.

Учитель повествует о древнеримских акведуках. И не может взять в толк, почему ребята, слушавшие его рассказ, упорно не представляют, что это и как это выглядит. Приходится обращаться к проектору, использовать который он не планировал. Причина непонимания — то, что говорящий излагает не сведения об акведуках, а свои впечатления от увиденного во время летней поездки. Получается эмоционально и ярко, но... бесполезно и односторонне: облик сооружения подменяется мысленным «рисунком», на основании которого сам акведук не оценишь. Взрослый, а вполне напоминает ребёнка, восхищенно разглядывающего рисунок (восхищенно — не потому, что «свой» рисунок, а потому, что «тот» автобус!) и видящего не карандашные линии, не их сплетение, а денотат, в них зафиксированный.

Один, увидев новый дом с улицы, таким и запомнит его — линии окон, экраны лоджий, монументальный подъезд. Другой, живущий в этом доме, скорее примется говорить об особенностях планировки, об огромной гостиной и совсем маленькой прихожей. Опыт, оказывая воздействие на на-

ше восприятие предмета, часто заставляет нас касаться только той стороны, которую знаем. И — поневоле приводит к одностороннему взгляду. Не менее односторонним, а в педагогике — недопустимым, оказывается впечатление вместо предмета.

У учителя перед глазами — исполинское сооружение античности; ему не до подбора слов, которые воплощали бы не только мощь и величие, но и конкретные параметры, позволяющие ребятам «увидеть» созданный словом образ. Что же произошло в реальности? И разве учитель говорит недостаточно эмоционально? Восхищенный, он размахивает руками и пытается подобрать нужные слова. Увлечённый, он говорит так, что, кажется, не может не «заразить» аудиторию своими эмоциями. Потрясённый, вглядывается в ребят, не понимая, почему они остаются равнодушными, и делает убийственный вывод: «И песне, и краске душа глуха...» Но разве они виноваты?

Ему нужно не восхищаться — а рисовать словами.

Не размахивать руками — а кропотливо создавать своего рода фотографию.

Не сверкать глазами — а спокойно констатировать: «кирпичный», «двадцать арок», «одна аркада над другой», «водопрускающий желоб».

Когда же мы, выйдя к классу, порываемся не изображать предмет, а передавать впечатления, то оказываемся сродни мальчишке, не умеющему рисовать. Или человеку на полевой дороге, который «слышит» концерт рок-группы, но передаёт его неумелым мычанием, способным вызвать только удивление или усмешку.

Это называют апперцепцией — влиянием имеющегося опыта (образ автобуса, концерт рок-группы) на новое восприя-

тие. Точно так мысленный образ акведука, словно увиденного, но — лишь с одной стороны, — заставляет нас восхищенно аплодировать; и мы почти делаем это, вместо того чтобы спокойными и уверенными «мазками» восстановить картину — или просто показать её, включив проектор.

Кстати, бывает, что опыт, имеющийся у учителя, но напрочь отсутствующий у ученика, заставляет педагога скороговоркой сообщать новую тему (это же ясно!..), спокойно говорить «ренессанс» вместо ставшего привычным семиклассника «возрождение» (это же понятно!), оставлять без комментариев исправленное в сочинении «неждано-негадано» (это же очевидно!). Опыт прожитых лет — и не важно, двадцати или пятидесяти, — мешает ему оказаться понятным. Не позволяет отличить потрясающий воображение предмет от его слабого и поверхностного (вспомним всё тот же автобус с красной стрелой) изображения, в том числе в слове. А в конечном счёте — запрещает видеть, ощущать, понимать класс и его рецепционные возможности.

Учитывать различия между предметом и впечатлениями от него — это так трудно! Ещё труднее — чувствовать объём опыта собеседника (ученика), на основе которого тот воспринимает или отвергает услышанную информацию. Семилетний автор рисунка может игнорировать объём опыта соседа, просто незнакомого с изображённым объектом. Педагогу непростительно брать с него пример. А значит, предстоит знать, на какую почву упадёт подготовленное к посадке семя.

Именно сближая концептуальные системы собеседников, важно не переусердствовать с эмоциями. Картина нужна! Параметры важны! Логика необходима! А не наши, пусть восторженные, впечатления. Напомним положение А.В. Кони: «Чтобы «трогательное» действительно «трогало» сердце, надо о трогательном говорить спокойно, холодно, бесстрастно». Иными словами, минимизировать апперцепированные элементы прежнего опыта, которых явно нет у собеседника, и — говорить о предмете так, словно мы видим его впервые. Рисовать словом — а не эмоциями, безотносительными к внут-

реннему миру собеседника. Предлагать предмет — а не впечатления, безразличные к его объективным характеристикам. Кстати, помните фильм Э. Климова «Иди и смотри», который называют самым страшным фильмом о войне? Там практически нет комментариев! Сожженная деревня. Полные ужаса глаза мальчишки. Но — без комментариев и фонтанирующих эмоций. Как раз о подобном напоминает Г.-Э. Лессинг: «...Плодотворно только то, что оставляет свободное поле воображению. Чем более мы глядим, тем более мысль наша добавляет к видимому, и чем сильнее работает мысль, тем больше возбуждается наше воображение»¹. Иначе: будем говорить о предмете, а не о нашем впечатлении; изображать денотат, а не вспоминать, как его увидели и какое воздействие испытали. Забудем о своём опыте — но будем постоянно помнить об опыте ребят, в контексте которого он оказывается.

Впечатление в педагогическом общении

О впечатлении можно говорить лишь, когда предмет *детально показан*. Пока этого нет, любое впечатление, оторванное от предмета, будет волновать слушателя не больше, чем диаметр синхрофазотрона или широта и долгота острова Кергелен (речь идёт о профессиональном физике или географе). Оно, это впечатление, обречено оказаться бледным или искажённым представлением о предмете, очертания которого не знакомы слушающему. *Показывать, а не характеризовать* — заповедь педагогической риторики, реализация которой позволит ученику самому увидеть и ощутить предмет,

¹ Лессинг Г.-Э. Лаокоон, или О границах живописи и поэзии / Г.-Э. Лессинг. Избранное. — М.: Художественная литература, 1980. — С. 390.

а не пытаться сначала избавиться от паутины чужих (пусть учительских, но всё равно чужих) впечатлений, заслоняющих и искажающих его.

Увидеть предмет собственными глазами — что может быть актуальнее для услышанного учащимися материала? П. Сергеич, рассказывая о судебном процессе по поводу поджога магазина, излагает речь ребёнка — свидетеля происшедшего. Речь его была простой и бесхитростной. Но... «Если бы присяжные собственными глазами видели, как мальчики разложили тряпки, стружки, разлили керосин и подожгли огонь, они не испытали бы того волнения, какое вызвал о нём рассказ жалкого ребёнка»². В том рассказе — вновь пережитые события, воскрешение картины, без риторических приёмов и цветов красноречия. Нужно уметь «войти» в ситуацию, о которой мы говорим. «Увидеть» предмет изнутри. Причём именно так, словно мы продолжаем там находиться, видеть и ощущать его, — говорить о нём классу. Б.Н. Чичерин вспоминает о Т.Н. Грановском, читавшем лекцию: «Перед слушателями как бы живыми проходили образы могучих Гогенштауфенов и великих пап, возбуждалось сердечное участие к трагической судьбе Конрадина и к томлящемуся в темнице королю Энцио; возникла чистая и кроткая фигура Людовика IX, скорбно озирающегося назад, и гордая, смело и беззастенчиво идущая вперёд фигура Филиппа Красивого»³. Такого рода умение увидеть личность и событие так, словно сам находишься где-то рядом, стало базисом «кейс-технологий», основанных на примере, ситуации, сюжете, а не теоретических положениях. Они помогут нам быть не столько режиссёрами и сценаристами, сколько операторами, снимающими объект и лишёнными всякой возможности по-

явиться в кадре со своими ремарками и комментариями.

Речь учителя может включать средства художественной выразительности — и было бы прекрасно, если бы делала это. Но — тогда, когда эти средства точнее и чётче обозначат предмет, а не окажутся средством самодостаточной словесной «красивости» и всё того же никому из учеников не ведомого «впечатления», к чему призывать мы несколько не собираемся. Заметим: метафора, как и любой троп или стилистическая фигура, служит для «конкретизации представления» (М.Я. Поляков). Разве тропы и фигуры — «архитектурное излишество» в нашей речи? Ни в коем случае! Владеть средствами, делающими речь выразительной, важно всегда. Но эти средства без креативного и привычного применения могут остаться лишь эстетическим атрибутом сказанного, никак не влияющим на понимание и восприятие в целом. А вот рассказ «изнутри» события, «экскурсия» вместо пафосного комментария, «фотография» на месте долгих попыток восхищаться монументальностью и величию объекта — окажут воздействие непременно. И усвоятся. И сохранятся в памяти. И не приведут к последующим ответам вроде: «Акведук — это огромное здание в долине...» Именно поэтому так важно не только «населить» речь визуально-аудиальными сигналами («синий», «золотистый», «сдавленный», «звонкий»), но и научиться рисовать словесные картины, говоря, в целом, «спокойно, холодно, бесстрастно», чтобы своим впечатлением не перечеркнуть объективный облик предмета, не помешать его осмыслению. Такое проникновение живописного начала в слово литературоведы называют экфазисом; аудиальное в слове, аллитерация и ассонанс — всё же другое.

Между прочим, то изображение автобуса, с которого мы начали, рассматривалось ребятами по-разному ещё в силу одной причины. Первый из мальчишек,

² Сергеич П. Искусство речи на суде / П. Сергеич. — М.: Юридическая литература, 1988. — С. 91.

³ Чичерин Б.Н. Воспоминания / Б.Н. Чичерин // Русские мемуары: избранные страницы (1826–1856). — М.: Правда, 1990. — С. 202.

влюблённый в технику и видящий себя в перспективе только шофёром, восхищался *не рисунком, а предметом* благоговейного восторга. Второй, гость, час назад вместе с матерью путешествовал на задней ступеньке как раз такого автобуса, забитого до отказа. Весьма невысоко оценив рисунок сам по себе, он, услышав «авторский комментарий», соотнёс его с местом, где провёл добрых двадцать минут, не имея возможности подняться в салон. Это влияние опыта. Апперцепция.

Излагая новый материал, мы не имеем права не только быть «импрессионистом», но и игнорировать то эмпирическое основание и тот настрой, что сложились к началу занятия у класса. Конечно «зимний дуб» — никакое не существительное; однако у Савушкина, вероятно (могла подумать молодая учительница у Ю. Нагибина), имелись какие-то причины видеть существительное в словосочетании, кроме обычного незнания предмета. Один из наших учеников, слушающих о Каспийском море, недавно вернулся оттуда — и не может забыть его ширь: для него — это море и только море. Другой, недавно узнавший о том, что море — это часть океана, будет настаивать, что Каспийское море — на самом деле никакое не море, а озеро, что соответствует имеющемуся у него опыту. Для одного 70 км/час — топтание на месте: он привык, что отец, сидящий за рулём, ездит на гораздо больших скоростях; другой, привыкший к городскому транспорту, воспринимает названную цифру как чрезвычайно солидную. А услышав об Александрийском маяке как чуде света, один мысленно размещает его возле привычной девятиэтажки, которая теряется на его фоне; другой, побывавший в небоскрёбе, смотрит на античное сооружение совсем под другим углом. Наивно думать, будто сообщаемый нами материал не оказывается в контексте мысленных сравнений и аналогий — далеко не всегда корректных и уместных, но непрерывных, влияющих на восприятие услышанного.

Излагая новый материал... Вспомним, как меняется абсолютно у каждого представление о новом для него месте, когда в руках оказа-

лась карта! Ещё вчера незнакомый город казался мегаполисом; каждый угол готов был открывать неведомые перспективы. Каждая улица — вводила в неизвестность. Но стоило появиться карте — поменялся угол зрения: мы словно смотрим на город с высоты — и становится понятно, что он совсем небольшой; что соседняя улица ведёт не неведомо куда, а примехонько к вокзалу; что заблудиться в этом городе труднее, чем утонуть в ручье. Меняется опыт. Меняется объём информации. И город теперь воспринимается не только взглядом новичка-путешественника, способного охватить единым взглядом максимум несколько зданий сразу, но и взглядом здешнего давнего жителя, который видит сразу весь город. И какой-то один его объект — в непереносимом контексте других, теперь уже ставших достойным человека, знакомого с картой. Мы часто не замечаем этого — но феномен антиципации, в силу которой мы «ощущаем», зная город, не только видимую впереди трёхэтажку, но и детскую площадку за ней, и бульвар, который пересечёт улицу два квартала спустя, — элемент нашего опыта, нарушение которого вызвало бы то, что мы называем психологическим шоком.

Опыт — непереносимый контекст восприятия любой информации. Большой он или меньший, соответствующий новому или противоречащий — он всегда влияет на наличное восприятие. Вот пришла 4-летняя девчушка с какими-то каракулями на листе: «Это мама!». Можно не сомневаться: она видит не разрозненные и раскиданные, разнотипные и разноцветные штрихи, а человека. Мать. Это непреложный контекст своего восприятия, своего опыта и своего предвосхищения (той самой антиципации). Глянем на фотографию: там как раз та женщина, чей образ дочь интерпретировала на листке

бумаги. Фотография чётче? Точнее? Ребёнку мы этого не скажем. А вот учителю — скажем непременно, что он не имеет права оказаться вроде той девчушки, излагающая материал урока, — а оказывается. Не имеет права излагать свои впечатления вместо предмета — а излагает. Не должен

замыкаться в непробиваемой капсуле «Я», игнорирующей опыт ребят, — а замыкается. К счастью, редко. Но когда это всё-таки происходит, уже не нужно искать других причин, которые мешают ребятам освоить материал урока. **НО**

Pedagogical Communication. Role Of Empirical

Alexander A. Muratov, Professor of journalism Department, Grodno state University. Yankee Kupala, candidate of philological Sciences, doctor of pedagogical Sciences; Belarus, e-mail: alexm55@rambler.ru

Abstract: *The article raises the question of the role of the experimental component in pedagogical communication. The author according to linguistic and psychological information about how it helps and how to prevent the experience of the teacher at the new material at the lesson in school. This information is presented in the General context of reflections on pedagogical rhetoric, on the teacher as a rhetorical person, on the possibility of students ' understanding of the meaning that lies in the message of the teacher.*

Keywords: *communication, teacher, experience, rhetorical personality, impression.*

References:

1. Lessing, G.-Eh. Laokoon, ili O granicah zhivopisi i poezii / G.-Eh. Lessing. Izbrannoe. — M.: Hudozhestvennaya literatura, 1980.
2. Sergeich, P. Iskusstvo rechi na sude / P. Sergeich. — M. :Yuridicheskaya literatura, 1988.
3. Chicherin, B.N. Vospominaniya / B.N. Chicherin // Russkie memuary: izbrannye stranicy (1826—1856). — M.: Pravda, 1990.