

БЕЗОТКАЗНЫЕ РИТОРИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ



Александр Александрович Мурашов,
профессор Гродненского государственного
педагогического университета им. Янки Купала,
доктор педагогических наук
e-mail: alexm55@rambler.ru

Безотказные приёмы 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, а в конечном счёте — собственно учителем, за которым хотят идти ребята.

- *запланированная неожиданность* • *кризис* • *амортизация* • *децентрализация*
- *спор* • *отзеркаливание*

Запланированная неожиданность

В ситуации, где нет высокоумных сентенций, нет перлов красноречия и зрительного зала, замирающего в предчувствии актёрского откровения, учитель использует приём педагогической риторики, который условно обозначим как *запланированная неожиданность*, что означает исключительную важность неожиданного (для слушателя) при восприятии материала. Риторический смысл неожиданного указывает Аристотель: «Большая часть изящных оборотов получается с помощью метафор и посредством обманывания слушателя...»¹. Такое «обманыва-

¹ Аристотель. Этика: политика: риторика: поэтика: категории. — Минск: Литература, 1998. — С. 977.

ние» учитель позволяет себе исключительно в риторических целях и только тогда, когда прекрасно подготовлен к реализации этого приёма, который потому 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 предъявляет 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 стороны, 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 внезапности 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»². К. Гельвеций, для которого аксиоматично, что интерес находится в основе восприятия и убеждения, замечает: «Бывают люди, которых надо ошеломить для того, чтобы убедить»³. В силу своей психологической укоренённости этот приём раскрывает те ресурсы и личностные возможности, кото-

² Бэкон Ф. Сочинения в 2 тт. — М.: Мысль, 1978. — Т. 2. — С. 21.

³ Гельвеций К.А. Сочинения в 2 тт. — М.: Мысль, 1974. — Т. 2. — С. 574.

рые 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 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 растерянно, 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, знающим толк в «приколах», — к ужасу педагогини,

заливающейся краской. Но важно не заливать 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

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.

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-м 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 окно⁴.

Учитель не возражает ребятам, не принимается их перевоспитывать. Это не кризис «в чистом виде»; тут и «запланированная неожиданность», и согласие, даже амортизация (см. ниже), а главное, — до появления выпрыгнувших — ни одного «нет», которое ребята переносят труднее всего.

А если один из учеников ищет спора, упрекая учителя в необъективности, в пристрастии, 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

⁴ Соловейчик С.Л. Воспитание по Иванову. — М., 1989. — С. 237.

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 — закономерный результат 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. Кризис — риторическая технология, которая как раз и основана на согласии как исключении спора. Это согласие важно подчеркнуть, 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, причём — от лица ребят, благодаря чему «оппонент» сразу окажется в эмоциональном вакууме.

Амортизация

Амортизация (редукция) — по сути, развитие кризиса. Он, кризис, предполагает согласие с оппонентом и медленное изменение его

⁵ Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей... — Минск: Беларусь, 1990. — С. 122.

точки зрения «изнутри», когда мы уже осознаем себя внутри единой системы ценностей. А амортизация — умение «стать» собеседником, предвидеть его возможные шаги и обезоруживающе совершать их, словно помогая другому выиграть спор.

Спор

У него много видов, немало и аргументов, как приемлемых во время педагогического диалога, так и нет. Но есть «золотое правило» спора: 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 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 оппонировавшие 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 смятённости 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. Спорящий может открыть свои слабые места, чтобы прозондировать противника — и в конечном счёте одолеть его. Между прочим, так в споре проявляется «амортизация».

Децентрация

Фактор *децентрации* — это умение сместить центр 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.

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 возмож-

⁶ *Мень А.В.* История религии, тт. 1–7. — М.: Слово, 1992. — Т. 4. — С. 128.

ность 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. 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.

Отзеркаливание

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. 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

⁷ *Паскаль Б.* Мысли. — СПб.: Северо-Запад, 1995. — С. 22.

⁸ *Боденхаммер Б., Холл М.* Учебник магии НЛП. — СПб. — М., 2004. — С. 52.

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 *rapport* (эмпатию) в отношениях с учеником, будем повторять услышанные от него слова, причём так же серьёзно и неаффектированно. «Отзеркаливание» приводит если не к подсознательной 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.

Но 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 тоской ждёт, когда же он наконец зазвонит. 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 мешают несвобода, скованность, принуждённость, переходящая в истерически-лихорадочные поиски нужного слова и стремительно спасающаяся 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 та естественность и непринуждённость в общении, без которых нет хорошей речи. Хорошей аудитории. И хорошего учителя. **НО**