

## Быстрое реагирование: технологии, творчество, мастерство

Александр МУРАШОВ, доктор педагогических наук

**Речевое мастерство учителя, основанное на законах педагогической риторики, включает различные приёмы. Некоторые из ситуативно обусловленных риторических формул предлагаются в этой статье.**

Быстрота реакции, краткость реплик, внешнее безразличие к заведомо провоцирующим фразам ученика или, наоборот, умение представить их так, чтобы остальные школьники увидели смехотворность и алогизм этих фраз, всё это непреложно, как непреложна невозможность аргументировать свысока, оскорбляя собеседника. Необходимо за несколько мгновений выбрать оптимальный риторический ключ, поставить цель (привести к согласию, обучить на ошибке, ввести информацию, ликвидировать барьер коммуникации, предъявить классу негативные стороны сказанного и т.д.), избрать один из способов её достижения в решении аналогичной педагогической задачи. Предлагаемые средства не исчерпывают всей палитры средств оптимизации спонтанного общения, однако именно они наиболее необходимы.

**Децентрация** — умение встать на другую точку зрения и с неё рассмотреть поле словесного состязания, к которому стремится юный оппонент. Это сложно, ибо невозможно смотреть на себя глазами слушателя во время публичного аргументирования. Между тем в словах учащегося, стремящегося более точно понять материал урока, может оказаться немало ценного.

Умение децентрироваться обнаруживает учитель химии Гоберник, которого ученики прозвали Коперником, из рассказа Ю. Яковлева “Автопортрет”. Он видит их насквозь — и герой рассказа, ученик, разбивший вытяжной шкаф в кабинете химии в результате неудачно проведённого опыта, чувствует: учитель знает нечто большее, он догадывается, что пришедшего к нему подростка гложет какая-то неприятность.

*Я вошёл осторожно, словно кабинет был заминирован. Куда делся мой исполинский рост!*

*Я подошёл к учителю и сказал:*

*— Простите меня.*

*— Ты не о том говоришь, — промолвил он в ответ. — Ты совсем не то хочешь сказать.*

*Он видел меня насквозь, заранее знал, что я хочу сказать. Я ещё раз поднял на него глаза и — с головой в холодную воду!*

Учитель понял, что на душе у его собеседника камень: тот неудачно пошутил над подводным пловцом во время купания на пляже и готов обвинить себя в его гибели. Понимая это, педагог перевёл разговор с темы вытяжного шкафа. Децентрация, имеющая множество форм проявления, умение видеть мир глазами ученика, — качество, помогающее понять его и действовать оптимальным образом.

Подлинно панорамное зрение педагога обнаруживается, когда он ведёт аргументацию с позиции учащегося: он стремится разобраться в предмете анализа вместе с учеником, и тот, чувствуя это посредством умело сориентированной позиции равенства-превосходства, принимает диалог как должное и корректное решение проблемы. Кроме того, общение продуктивно, если “учитель становится на неправильную точку зрения ученика, входит в его положение, берёт его под руку как союзника и вместе с ним переходит на свою точку зрения” (Воробьёв Г.Г. Школа будущего начинается сегодня. М.: Просвещение, 1991). Учитывая, что эта “неправильная точка зрения” прозвучит лишь тогда, когда окажется адаптированной одноклассниками и, возможно, будет основой их кумулятивной эмоции, учитель пользуется явлением речи *ex abrupto* (сразу, внезапно. — лат.), объединённой со структурой кризиса.

Он сам входит в эмоциональное поле аудитории, незаметно для неё возвращает себе роль коммуникативного лидера и формирует новый эмоциональный континуум. Главное в этом случае — фактор игры, умение подчеркнуть, что принципиальный компонент в рассуждении — позиция самой аудитории. Возможно, дальнейшие силлогизмы приведут либо к абсурду, либо к выяснению смысла каждого слова в отдельности (так делал Сократ), чтобы стать фактором более полного рассмотрения темы. Если децентрация осуществлена оптимально, наступает полное взаимопонимание: школьники понимают друг друга и на ролевом, и на позиционном, и на личностном уровнях, причём это понимание можно назвать творческим взаимодействием.

**Риторическая редукция** (модификация собственного мнения, допускающая его противоположность) может рассматриваться как форма уступки с дальнейшим приведением к собственной точке зрения (М.Е. Литвак). При этом педагог использует диалогическую структуру предупреждения, предвосхищая возможную контраргументацию. Видя настоятельность ребят при изложении материала, учитель сообщает и точку зрения на явление, которой пока придерживается класс. Можно сделать это уже и в ходе диалога, в процессе аргументации, внешне лишь помогая оппонизирующему или пытающемуся увести от темы учащемуся.

Предполагается немедленное согласие с любым высказыванием учащегося, в том числе с нелепым и заведомо бессмысленным. Новосельцев в “Служебном романе” в ответ на тираду Людмилы Прокофьевны: “Мало того, что вы враль, трус, нахал, вы ещё и драчун...” произносит обезоруживающее: “Да, я крепкий орешек”. В таких случаях ожидают чего угодно, но не согласия, ибо оно разрушает подсознательно складывающийся коммуникативный сценарий, и доминирующая позиция в общении переходит к тому, кто не стал ни возражать, ни доказывать.

Риторическая (психическая) редукция очевидна в поступке некоего гвардейца, пытавшегося ускользнуть от Великого князя Михаила Павловича (см: *Охлябинин С.Д.* “Из истории российского мундира”) по причине неопорядка в мундире: каска вместо фуражки. Когда князь Михаил догнал сбежавшего гвардейца, тот на резкий вопрос о том, куда он идёт, ответил: “На гауптвахту!”, что значительно смягчило суровость выговора. Другой случай риторической редукции встречаем в биографии Эдгара По, знаменитого писателя-психолога:

*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 спиною 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 т. Т.1. М., 1993. С.14.)*

Приём безупречен: его невозможно парировать, на него нет ответа. Но обычно мы, выслушав оскорбительную тираду, резко интересуемся: “И что дальше?” А дальше следует продолжение перепалки. Между тем важно именно согласиться, чтобы обезоружить оппонента, и выстроенная на ответном крике модель нашего поведения споткнётся о другой, сугубо логический ход. Он не предвосхищён, но когда изменяет антиципация, лужа кажется озером, а овраг — укрытием. Когда, удивлённый немедленным “поражением” старшего, учащийся завершает становящуюся монологической речь, педагог требует продолжения — и, убедившись в его невозможности, излагает свою позицию, не допуская некорректного опровержения.

Разгорячившись из-за первой в жизни неудовлетворительной оценки, ученик, ошеломлённый собственной дерзостью, принимается истошно кричать на учительницу, выкрикивая оскорбления. “Вот такая уж я плохая”, — улыбаясь, сообщает она в заключение. Надо ли говорить, что с этой минуты её авторитет в классе стал непререкаем. Более того, возмущённый ученик впоследствии сам стал учителем.

Риторической редуцией блестяще пользовался Ф.Н. Плевако: признавая, что он опоздал на судебное заседание из-за того, что полуграмотная хозяйка лавочки несвоевременно закрыла её, он предлагает сверить часы: опоздал, подвели! Но оказалось, что у всех часы показывают разное время. “Могут ли у полуграмотной небогатой женщины они быть точными?” — интересуется он, показывая “отставшие” золотые. Согласился, что опоздал, — так тонко продуманный ход помог выиграть процесс.

В диалоге может обнаружиться неточность суждений учителя, слабость его позиции, более основательная эрудированность учащегося, специально занимавшегося изучением темы в кружке, секции или с репетитором. Но это не должно привести к транспозиции учительской самооценки, к разрушению традиционного эмоционального комплекса. “Иной ученик-подросток, видя, что учительница не справляется со своими нервами, намеренно доводит её на уроке до вспышки, выходящей за рамки педагогической этики. Теперь в качестве “пострадавшего” от её вспышки он хватается свой портфель и “гордо” покидает класс” (Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М.: Просвещение, 1987).

А.Б. Добрович указывает отнюдь не на самое печальное для педагогического процесса следствие. М.И. Станкин, к примеру, советует учителю в ряде случаев выйти из класса во время урока — заведомо совершить риторическую ошибку, которую впоследствии будет чрезвычайно сложно исправить. А ведь может случиться и такое! Но известно, что аффективное состояние всегда побеждается спокойным. **Огонь тушат водой: пламя в ответ на пламя бесполезно.** Чаще — очень вредно: находящийся в состоянии аффекта собеседник не слушает ни нас, ни себя: он захвачен своими эмоциями, он *неподвластен себе самому!* Можно ли его в этом укорять?! Но может возникнуть ситуация, аналогичная описанной В. Крапивинным:

— *Медведев! — голос у Елизаветы Максимовны стал металлическим. — Ещё одно слово, и ты отправишься за дверь!*

— *Не отправлюсь, — просто, даже скучновато сказал Кузнецик.*

*Глаза у Елизаветы Максимовны стали круглыми.*

— *Ты соображаешь, что говоришь?*

— *Соображаю. Не отправлюсь! — вдруг взвизгнул Генка. — Не отправлюсь, и всё! — Он даже в парту вцепился, словно его хотели силой из класса вытащить. — Это мой класс! Каждый день говорят: вы хозяева в классе, вы хозяева в школе! А как слово скажешь — марш за дверь! Что за собрание, когда сказать ничего нельзя?*

*Елизавета Максимовна овладела собой.*

— *Сядь, пожалуйста. Вы все уже сказали достаточно, и собрание закончено. Каховского и Медведева прошу иметь в виду, что за третью четверть у них неудовлетворительные оценки по поведению.*

— *Разве это не педсовет решает? — спросил Павлик Великанов.*

*Елизавета Максимовна не сочла нужным откликнуться на эти слова. (Крапивин В. Мальчик со шпагой. Н.Новгород, 1994. С. 448–449.)*

“Овладеть собой” нужно ещё до урока, и не об оценках говорить с тем, кто “взвизгнул”. Он сам требует помощи, и подчас некогда анализировать допущенные перед этим ошибки, чётко подтверждающие: **стресс воспитанника — следствие стресса педагогов.** Когда он был?! Ученику, спорящему в соответствии с задуманным сценарием, можно возражать, его можно убеждать, какие бы софизмы он ни выстраивал навстречу. Но речь спонтанная, как и негативный сценарий, антидиалогична; коммуникативным потенциалом она не обладает. Необходимо постоянно контролировать своё состояние; но если всё же необходимо “взять себя в руки”, начнём с того, что отведём взгляд от объекта негативных эмоций и не станем изучать себя. Посмотрим вокруг: стол, доска, тополь за окном — их надо увидеть, чтобы начинающийся конфликт не оказался сильнее нас. Улыбнёмся облачку на небе. Протрем мысленно путь вместе с парящей снежинкой — и, возможно, мы сыграем свою роль более резко, чем могли накануне, но слова наши окажутся уместными, а это главное. Между тем чаще происходит обратное: мы вспоминаем, что дуэль — поединок равных... Может, оппонент во многом прав — тем более отчётливо и безболезненно мы признаём это и для себя, и для класса, что в душе уже будут облачно и снежин-

ка.

Нужно, чтобы ни у педагога, ни у учащегося не было повода взять портфель и гордо выйти из класса. Как только в спонтанном общении со стороны ученика намечаются явно провоцирующие компоненты, учителю полезна маска безразличия, чтобы сказать своим видом: “Ты поговори, а мы отдохнём”. Причём инклюзивность (“мы с вами”), эмоциональное единство с аудиторией совершенно необходимо, и создаётся оно благодаря покровительственному взгляду на инициатора спонтанного общения и понимающему взгляду, периодически обращаемому к классу. Это и следовало сделать Елизавете Максимовне, а не подчеркивать **круглое бессилие круглыми глазами**.

**Значимое молчание** может оказаться в этом случае именно тем волнорезом, о который разобьётся эмоциогенное красноречие ораторствующего подростка. Важно только, чтобы молчание оказалось именно значимым. Иными словами, класс должен почувствовать, что учитель спокойно и несколько снисходительно ждёт окончания тирады, или учитель подготовил за это время ёмкий и краткий, но неоспоримый аргумент, ставящий точку после доводов учащегося, а возможно, опровергающий их. Полезно помнить слова Сократа о том, что плохо говорят те, кого не научили говорить хорошо.

Сохранение учительской Я-концепции требует значительной педагогической подготовки при проектировании учебно-воспитательных ситуаций. Прекрасная форма такой деятельности — сотворческая работа вместе с ребятами. Важно так построить общение, чтобы учителю самому было интересно. Об этом пишет С. Соловейчик:

*Когда учитель математики даёт ребятам задачу, сам-то он знает её ответ. Учитель и ученик перед задачей не равны. Только лучшие учителя в математических классах могут позволить себе роскошь вместе с учениками на равных решать не решённые ими задачи. <...>Когда взрослые и дети в совете дела вместе придумывают выступление для “боя ораторов” или разрабатывают день Гайдара, они равны перед задачей, они одинаково нуждаются в сотрудничестве: дети без взрослого и взрослый без детей решат задачу хуже, чем вместе. (Соловейчик С.Л. Воспитание по Иванову. М., 1989. С. 149–150).*

Педагог, имеющий опыт такой совместной творческой деятельности, не растеряется в ситуации спонтанного общения, у него больше возможностей обратиться к элементам дебатов, дискуссий на службу учебному занятию, решая вместе с учащимися интересную задачу и при этом не изменяя своей учительской Я-концепции.

**Адаптивное риторическое поведение** — умение учителя так повернуть риторику ситуации, чтобы она привела к объединению с аудиторией. Это творческое общение, включающее различные компоненты воздействия на учащихся. Искусство такого воздействия, его продуктивность невозможны без сохранения положительного отношения к группе, доброжелательности, проявляющихся в реальном стремлении разрешить все проблемы, указать и сформулировать те, что следуют из них. Применяются авансирование похвалой (“Хорошо, что ты имеешь собственную точку зрения, она интересна, и предлагаю лучшим умам класса её обосновать”; “Любопытно! Менделеев до этого не додумался, может, мы и откроем неизвестное...”), повышающая аргументация, поощряется дивергентное мышление. При этом педагог подчёркивает собственную заинтересованность в проблеме; в эти мгновения она для него действительно предмет осмысления. Ученик подмосковной школы, не увлекавшийся математическими построениями, на уроке алгебры выдвинул новый, как он считал, тезис: “Разность квадратов двух смежных чисел равна сумме этих чисел”. Учитель не стал торопиться с опровержением, но класс, заинтересованный вместе с ним, в ходе анализа пришёл к выводу, что это частный случай формулы разности квадратов двух чисел. Ценность собственного наблюдения учащегося тем не менее была подчёркнута учителем, и школьник стал серьёзно заниматься математикой. Людям всегда нравится тот, кто высказывает мысли, которые они считали своими, но не смогли столь же чётко сформулировать. **Идеал педагога — тот, кто преподносит ученикам мысли, кажущиеся им собственными, над которыми они уже задумывались.** Говорящий становится неотъемлемой частицей Я-концепции слушающего и идущего за ним как за коммуникативным лидером, т.е. частью личности самого слушающего. И уже не надо искать окольные тропы

к сердцам ребят: они сами раскрывают их нам навстречу. Если наши мысли готовы вот-вот зазвучать, произносятся кем-то, то этот “кто-то” — безусловный авторитет для нас. Логическая антиномия “Я” и “не — Я” — сущность нашего миропонимания; человек всегда будет внутренне торжествовать, если его точка зрения победила, если она может приниматься за основу. Каждая самостоятельно аргументированная лемма — всегда повод для внутреннего самоутверждения. Так происходит в романе С. Дангулова “Кузнецкий мост”, герой которого, С.П. Бекетов, пострадал перед войной и крайне раздражённый против Сталина, обнаруживает, что о начале войны вождь говорит именно то, что хотел сказать он сам, Бекетов. Он повторяет услышанное по радио, чувствует, что это его собственные мысли, и что только такими словами он сам выразил бы их. И вот уже прощены прежние обиды и несправедливости, и Бекетов обретает полноту жизни как борьбу с жестоким и неумолимым врагом.

Адаптивное речевое поведение коммуникативного лидера — это сведение к минимуму запрещающих формулировок. Не “По газонам не ходить!”, а “Враги природы могут идти”; не “Лекция! Не входить!”, а “Невоспитанные могут входить”. С. Захаров в повести “Берёзка на ветру” приводит эпизод из боевой жизни героя, когда того просят отпустить с передовой бойца в досрочный отпуск.

— *Куда соизволите?*

— *Пока вы тут плотничаете, я бы погостевал немного дома.*

— *А далеко дом-то?*

— *Почти рядом. Во-он там, за уральскими горами, в Челябинской области.*

— *Что ж, иди, солдат. К вечеру ждём обратно. По пути заверни к моей матушке, в град Кузьму. Поклонись от сына. Скажи, мол, не воюет, а жильё строит.*

— *И про меня так скажи, — вступил в разговор механик-водитель. — Деревня Чаново — тоже по пути, в Московской области. (Захаров С. Берёзка на ветру. Йошкар-Ола, 1971. С. 92.).*

Конечно, бойцы перешучиваются: ведь не дойдёшь за день до Урала, не заглянешь в Подмоскowie. Но командир многое даёт понять, не сказав “нет”: никого не обидев отказом, он лишь подчёркивает, что перед лицом войны все равны. Так и мы — в любой ситуации **надо уметь запретить, не сказав “нет”**. И тогда не будет обиженных или несправедливо обойдённых.

Процесс адаптации имеет два последовательных коммуникативных этапа: ассимиляцию и аккомодацию. Первый этап предполагает соответствие сказанного сложившимся схемам аудитории, мы приходим “в чужой монастырь” отнюдь не со своим уставом. Необходимо быть принятым и понятым, и для этого следует понять и принять ценности и установки собеседника, чтобы, ориентируясь на них, осуществлять сверхзадачу — постепенно смещать общее эмоциональное поле, демонтировать негативные установочные комплексы, одновременно обретая авторитет. На этапе аккомодации учитель получает право проектировать речевое поведение учеников, изменять их систему ценностей и ориентиров. Но даже при явно провоцирующем поведении школьника и согласии с ним класса во время “проверки” нового учителя доброжелательность, положительное отношение к группе не имеют альтернативы.