



КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ВОСПИТАНИЕ

А. МУРАШОВ

Информационная революция, развитие коммуникативных технологий, PR-деятельности и НЛП, похоже, обошли стороной современного учителя. А напрасно: PR — не только политика, НЛП — не только психопрограммирование, да и новые коммуникативные технологии — не только умение больше и выгоднее продать, мотивируя на покупку и незадачливого посетителя гипермаркета, и целую компанию. Обозначенные технологии, в основе которых — приёмы, известные риторике, могут принести немало пользы в педагогической деятельности, с той неременной поправкой, что учитель не программирует, даже не мотивирует, но от его коммуникативного мастерства зависит, проведёт ли он урок, изложит ли тему, а в равной степени, насколько её понимание будет полным, а усвоение — продуктивным. Своего рода «риторический ликбез» для учителя — возможность говорить твёрже и увереннее, реагировать на реплики учеников точнее, а в конечном счёте, его самореализация как специалиста, ведь современное педагогическое воздействие — это прежде всего мастерство коммуникации, грамотной, целенаправленной и мобилизующей. В том, что нынешнее обращение к ученику должно строиться по методам диалога, полагаю, едва ли кто усомнится. Однако существуют ситуации, будь то изложение нового или врывающийся в ход урока рассказ об интересных ситуациях и фактах, имеющих непосредственное отношение к теме, когда монологический текст неизбежен. Организация такого монолога — один из предметов педагогической риторики. Эта наука, выделившаяся как функциональная разновидность общей риторики, — подлинная «волшебная палочка», способная предполагаемое его коммуникативное мастерство превратить в мастерство педагогическое.

В шумящей аудитории предмет не обсуждают — заповедь риторики, соблюдение которой позволит грамотно начать урок. Но как «шумящую» сделать сосредоточенно-внимательной, ожидающей слова учителя? Риторика не знает запретительных формулировок, а потому беспощадное и беспомощное одновременно: «Не шумите!», «Тихо!», «Закройте рот!» — не выход. Учительское слово обязано быть ожидаемым и востребованным, цену ему должен знать сам педагог, уважающий себя и торопящийся поделиться важным для себя открытием, иначе ничего не получится. И тут риторическая «волшебная палочка» превращается в пазл, который учителю важно собрать в своём сознании ещё до очередного урока. Итак, перемена — для подготовки к занятию. И не в последнюю очередь — для подготовки риторической.

Перед уроком нам нужно, отрешившись от разных отвлекающих фактов, составить «образ аудитории». То есть представить себе, каким будет идущий на урок класс. Шумным? — Не годится. Оцепенело замолкающим, ожидая жертву, которой предстоит отправиться к доске? — Тем более не годится. Составить выгодный образ аудитории — значит и наполовину победить свою нерешительность, и нежелание ребят успокоиться после перемены. Нам важно представить

81

Исследования
и эксперименты
[95 - 102]





себе класс именно таким, как мы бы его хотели видеть, — замолкающим, когда нужно слушать; реагирующим на каждое обращение; нетерпеливо склоняющимся над тетрадями, чтобы решить задачу или записать предложение... Не надо идти в класс, как идёт дрессировщик в клетку с тиграми, — и никаких тигров в нём не будет! Кстати, очень важно улыбнуться ребятам в самом начале урока. Но не заискивающе, а немного загадочно и покровительственно: эта улыбка и будет началом урока.

В риторике есть приём «предварительного комплиментирования» — применяющий его в самом начале подчёркивает те реальные преимущества, которые есть у аудитории. Это самый спортивный класс школы? А может, поразивший вчера учителя истории своим «погружением» в эпоху первых Романовых? Или не умеющий обманывать? В каждом классе есть что-то такое, что именно в этот день актуально, причём непременно вносит позитив в начало урока, — с этого и начнём, доброжелательно улыбаясь и тем обезоруживая «записных оппонентов», которые, возможно, готовились сорвать нам урок.

А если всё-таки не видят и не слышат? Всё равно будем улыбаться. Только — упаси боже! — не заискивающе и не растерянно. Мы же помним, что «повелевать собою — высочайшая власть» (Цицерон)! И ещё помним, что «душу великую нелегко стронуть с места» (Б. Грасиан). Наша улыбка должна быть лукавой, покровительственной, даже сосредоточенной, — улыбкой любящего родителя, вззирающего на расшалившееся дитя. Одни учителя продолжают затянувшуюся начальную паузу призывом: «Громче!», другие — информирующим: «А перемена закончена!» Но — ни отмахивающегося жеста (дескать, садитесь), ни растерянного взгляда мы себе позволить не можем. И «Садитесь» скажем только тогда, когда стоящий перед нами класс уgomонится. (В конечном счёте, это время мы вполне можем «вычесть» из следующей перемены, о чём не забудем сказать, но после звонка с урока!).

Важно понять: учителя, не пытающегося перекрикивать, не «отмахивающегося» и не демонстрирующего свою беспомощность, ребята будут уважать. А «интродукция» в начале урока нужна им для того, чтобы «заценить» нас. Мы в эти мгновения изучаем их. А они — нас. И ничего удивительного нет: командира, который ежится вместо того чтобы вести в атаку, никто не будет слушать. И никогда.

И вот урок начат. Хрупкая молоденькая учительница, изо всех сил пытается показаться солидной дамой, объявляет: «Я хочу сообщить сегодня о многих интересных вещах...» Или так: «Я расскажу вам сегодня об одном потрясающем человеке». А может, так: «Тема урока очень интересная (читает). Вам предстоит...»? В каждом случае — не меньше двух ошибок, повторяющихся на удивление часто. И если бы учительница ошиблась в формулировке! Ничего подобного: её ошибка — гораздо более значимая. Она ошиблась в характере первой фразы, обращённой к классу, негласно давая разрешение «отсутствовать».

Первая из этих ошибок — «интересное», «потрясающее», чего мы не можем себе позволить. «Плодотворно только то, что оставляет свободное поле воображению», — пишет Г.Э. Лессинг [1, с. 390]; а о каком «воображении», а о каком «воображении» можно говорить, если учительница буквально навязывает аудитории свою оценку? Мы знаем: лучший рассказчик анекдотов — тот, кто не смеётся сам, давая засмеяться слушателям! А чтобы предмет урока ребята осознали как «интересный» или «потрясающий», не нужно это слово произносить за них.



Мы можем говорить о «любопытных» физических законах, о «необычных» людях, да и просто «об одном» явлении. А оценку ему пусть дадут сами ребята. Если это явление «потрясающее», они сами придут к осознанию этого, не будем им подсказывать, вызывая неизбежное отторжение. Важно этот вывод именно наметить, то есть организовать занятие так, чтобы никакой другой был попросту невозможен. А «Интересно!» или «Потрясающе!», сказанное ребятами, знаменует гораздо более глубокое личностное освоение темы, чем те же слова, услышанные от учителя. Приучим себя: любая наша эмоциональная оценка в начале урока — это лишние слова, и запретим себе их!

Вторая ошибка — барьер, который учительница зачем-то громоздит между собой и классом. Причём делает она это — о, ужас! — в первых словах, разделяя аудиторию на «я» и «вы». Риторика ведения урока требует *инклюзивной* речи — такой, в основе которой — «мы», то есть объединяющее начало. Не «вы узнаете», а «мы рассмотрим»; не «я расскажу», а «мы узнаём». Достаточно внедрить инклюзивную речь в качестве риторической аксиомы, и каждый почувствует, насколько ближе стал класс, как улучшилась коммуникативная ситуация.

Но с чего начать урок, если мы хотим, чтобы наша речь служила не только эталоном, но и верным средством взаимодействия с классом, пусть даже самым слабым? С проблемы, сформулированной как вопрос и выражающей реальные устремления класса. Запомним: *мы решаем проблемы ребят, а не свои собственные*, и отвечаем на их вопросы, даже не произнесённые. И то, что, с их точки зрения, интересно и важно, выносим в качестве своеобразного анонса урока. Почему корабль не тонет, хотя железо тяжелее воды? Как мог мечтать о вольности владелец крепостных мужиков? За какие заслуги потомки ставят памятники Петру I? Эти и другие вопросы можно вынести в самое начало урока, формулируя их как вопросы, которые мог бы задать каждый из наших учеников. А последовательность наших риторических действий такова.

Вначале обеспечиваем *внимание*. Для этого подойдёт и кусок мела, взятый в руки и разглядываемый с интересом; и неожиданный зачин («сегодня мы отправимся в путешествие...»), и презентация, внезапно появляющаяся перед классом. Даже если ребята внимание принадлежит нам всего на миг, — важно за эти мгновения сказать то, что интересно для класса. Дело в том, что в момент фокусирования внимания критические барьеры обычно отсутствуют, и важно не растеряться, а сообщить то, что внимания достойно. Если же сказанное будет безликим, стандартным и никак не обращённым к ребятам, оно обернётся безразличием. От нас ждут нового, интересующего, действительно важного.

А.Ф. Кони считает завоевание внимания «первым ответственным моментом в речи лектора» и, более того, «самым трудным делом». Внимание на любом уроке привлекает поставленная проблема, интересная информация. Всегда диалогически продуктивен приём парадокса, фокуса, неизменно усиливающего воздействие начала речи (урока, лекции). Предложим, к примеру, такой математический фокус.

Задумайте двузначное число, состоящее из разных цифр. Запишите. Рядом — число, которое получится, если цифры поменять местами. Найдите разность между этими числами. А теперь — между цифрами задуманного числа. Разделите разность чисел на разность цифр. У кого получилось 9, — прошу руки не поднимать.





Проверим. Задумали, например, 36. Наоборот — 63. $63 - 36 = 27$. $6 - 3 = 3$. $27 : 3 = 9$. И так будет с любым двузначным числом.

На гуманитариев подобные открытия производят ошеломляющее впечатление. Правда, после концентрации внимания может произойти смещение его на сам процесс вычисления. Но очень важно то, что неожиданность заставляет растерянного человека сфокусироваться, не отвлекая внимания ни на что другое, и учитель как носитель информации выиграет очень многое, если не позволит мгновенно собравшейся познающей энергии рассеяться, если сможет первые слова урока преподнести как призыв к таким же открытиям, но на предметной основе. Аудитория заинтригована началом, и она во власти педагога.

«В преподавательстве есть своя техника, и даже очень сложная», — подчёркивает В.О. Ключевский. И сразу обращает внимание на этот первый этап:

«Преподавателю прежде всего нужно внимание класса или аудитории, а в классе и аудитории сидят существа, мысль которых не ходит, а летает и поддаётся только добровольно. В преподавании самое важное и трудное дело заставить себя слушать, поймать эту непоседливую птицу — юношеское внимание. С удивлением вспоминаешь, как и чем умели возбуждать и задерживать это внимание иные преподаватели. П.М. Леонтьев совсем не был мастер говорить... Но, бывало, напряжённо следишь за развертывавшейся постепенно тканью его ясной, спокойной, неторопливой мысли, и вместе с ударом звонка предмет лекции, какое-нибудь римское учреждение, вырезывался в сознании скульптурной отчётливостью очертаний. Казалось, сам бы сейчас повторил всю эту лекцию о предмете, о котором за 40 минут до звонка не имел понятия».

(Ключевский В.О. Исторические портреты. М., 1990. С. 514–515).

А.Ф. Кони считает необходимым яркое образное начало, своей нестандартностью и ошеломляющей фактографичностью привлекающее аудиторию. «Привлечь (завоевать) внимание слушателей, — рассуждает Кони, — первый ответственный момент в речи лектора — самое трудное дело. Внимание всех вообще (ребёнка, невежды, интеллигента и даже учёного) возбуждается простым интересным (интересующим) и близким к тому, что наверно переживал или испытал каждый. Значит, первые слова лектора должны быть чрезвычайно просты, доступны, понятны и интересны (должны отвлечь, зацепить внимание)» [2, с. 111]. Первые слова урока (оргмомент расслабляет) должны быть заранее продуманы и даже отрепетированы. Каждое лишнее слово в начале занятия работает против вас, любое размышление вслух («Чем же мы закончили?») выдаёт неуверенность. Будет ли актёр раздумывать о необходимости очередного монолога, когда появляется перед публикой?

Если эти ожидания оправдаются, каждое наше слово будет звучать в замороженной тишине ожидания. А если мы добились внимания, а сами его не поддерживаем, — авторитету конец.

Вызвать *интерес* — второй этап риторической мотивационной последовательности, знаменующей собою наш коммуникативный код. Нашу «волшебную палочку». Это означает, что, рассказывая о расстоянии от Земли до Луны, можно предложить «увидеть» тетрадь из такого количества страниц, сколько километров между планетой и её спутником. А сообщая, скажем, о реализме в живописи, изложить полную интригующих подробностей историю «Тройки» В.Г. Перова.



Вчера ребята поспорили, какой дом прочнее — кирпичный или железобетонный. Не забудем упомянуть об этом сегодня, говоря о том, как люди учились строить. Неделю назад мальчишки подрались, выясняя, почему проиграли наши хоккеисты. Вспомним детали матча, рассказывая, что угол падения и угол отражения равны. Важно использовать известные нам моменты из жизни ребят, «встраивая» в них элементы урока, — и интерес обеспечен. Ребята занимаются самбо? — Предложим расшифровать это слово на уроке, посвящённом словообразованию. Кто-то угодил в лужу, не сумев её перепрыгнуть? — Используем это, рассказывая о всемирном тяготении. «Не ученика вызываю к доске, а себя к ученику», — пишет Е.Н. Ильин; в этом — обоснование интереса.

Поль Л. Сопер подчёркивает:

«Группа слушателей — нечто большее, чем простое скопление людей. Она подчинена законам психологии внимания. В ней каждый склонен к такой же реакции, как и все: благоприятной или неблагоприятной. Это прекрасно учитывают опытные ораторы. Они знают, что раз удалось возбудить интерес аудитории, то естественная заразительность настроений поможет его поддержать».

(Поль Л. Сопер. Основы искусства речи. М., 1995. С. 147).

Интерес вызывается *проблемностью* начала, следованием из реальных сложившихся к этому моменту вопросов аудитории, известных учителю, *нестандартностью* и увлекательностью первых фраз. Учитель, каждый урок которого начинается по стандартной схеме, вне зависимости от апперцепционного фактора (влияние предшествующего), общей настроенности класса (резистентность, полемическое неприятие, инертность, конформность), не сформирует своей влиятельной публичной аргументацией группы единомышленников, не заинтересует материалом предстоящего сообщения. «Интерес возникает из интересных предметов и занятий, — пишет И.Ф. Герbart. — Из богатства таковых возникает многосторонний интерес. Привлечь его и преподнести является делом преподавания» [4, с. 179]. Но даже стереотипный предмет становится интересным, если преподносится в контексте сложившихся запросов и потребностей класса — из этого исходит учитель, проводя занятие. *Учить — значит заинтересовать* нестандартностью факта и его преподнесения, проблемностью вопроса — урока без проблемы не бывает! — актуальностью и актуализацией изучаемого для самого изучающего.

И внимание, и продолжающий его интерес поддерживаются так называемыми *структурами диалогизма*, помогающими оживить речь, «развернуть» её к ученикам. Кажется бы, несложно перед сообщением о населении, скажем, Москвы поинтересоваться, какой город на Земле самый большой. И, услышав разные ответы, подвести итог. Столь же просто, говоря на уроке литературы о том, что «порядочный химик в двадцать раз полезнее поэта», устроить мини-дискуссию. Но время для таких диалогов есть не всегда. На помощь приходят средства диалогизма, по эффекту они вполне сопоставимы, а класс, задающийся вопросами и рвущийся озвучить свои версии ответов, продолжает слушать, но теперь заинтересованно и внимательно.

— А помните, Маша поинтересовалась, кто быстрее — олимпийский бегун или косуля? Вот сегодня вместе попытаемся ответить.

— Глеб спрашивал как-то: «Почему нам нельзя материться, а все вокруг матеряется?». А ответ на его вопрос мы дадим сегодня вместе.





— Как-то, увидев грядку овса, Катя задалась вопросом: «Похоже, эта трава растёт там, где рядом деревня. Так это или нет?» — Давайте подумаем, как произошло слово «овёс». — О-вес. Весь. Веска.

Эти и подобные ситуации называются в риторике *заимословием*: мы словно заимствуем слова у самих ребят, цитируем их самих и знакомых, и это помогает организовать речь. Кстати, цитировать при заимословии можно и известных писателей, учёных, журналистов — важно только, чтобы автор, чьи слова мы приводим на уроке, был хорошо известен классу. Ведь афоризм незнакомого философа, даже яркий и глубокомысленный, забудется сразу: имя автора ничего не говорит классу.

Ответственность, предупреждение и сообщение — такие структуры диалогизма, которые представляют собой ответ на незаданный вопрос («Но вы можете спросить»), возражение, какое могли бы сделать сами ребята («Но вы можете сказать»); сам вопрос, который мы хотели бы задать ребятам («Но я спрошу...»). Формулы эти безотказны: они вносят в учительский монолог элементы диалога, и текст обращается к аудитории, спорит с ней, выражает её точку зрения, с которой мы сопоставляем имеющиеся у нас факты. Шумная дискуссия не возникает: слов учителя в таких случаях не нарушают даже шепотом произнесённые реплики; ребята, которые имплицитно осознают себя не столько слушателями, сколько собеседниками, ловят каждую фразу.

По утверждению современных риториков, *наша речь*, чтобы восприниматься легко и заинтересованно, *должна напоминать «слоеный пирог»*: описание, рассуждение — снова повествование; быстрее-медленнее — опять быстрее и т.д. Структуры диалогизма — самое действенное в этом смысле: они «вспарывают» речь диалогическими интенциями, сменяя повествование вопросом, а рассуждение учителя — мнением самих ребят. Но такой «слоеный пирог» оказывается актуальным для каждого, если в речи учителя появляется то, что можно увидеть, представить себе, ощутить. Речь идёт о *визуализации*, образующей третью часть риторической мотивационной последовательности. Кажется, невелика разница во фразах: «Человек шёл по улице в пальто» и «Человек шёл по улице в сером пальто». Но единственное цветовое определение, введённое во вторую версию фразы, заставляет её восприниматься как картину, пусть даже с единственным цветовым пятном. По мысли М. Хайдеггера, «сказать — это значит показать», и чем больше в нашей речи слов, которые можно «увидеть», тем полнее картина, которую мы передаём нашим слушателям — нашим ученикам.

П.С. Пороховщиков советует судебному оратору во всем следовать реально представимому образу рассказываемого, даже в модуляциях голоса и темпе речи. Он пишет: *«Вы говорите об убийстве невесты — представьте обряд венчания, как рисовала его себе погибшая девушка или отец её, и его горе над её могилкой... Идите из леса в город, из петербургских улиц в деревню, из барского особняка в кабак и в ночлежный дом, из уютного угла, согретого и освещённого домашними радостями, к тюремным воротам, где в зимнюю вьюгу, застыв от холода и отчаяния, стоят мать и дети, лишённые своего кормильца. Ищите в этих воображаемых и действительных сценах таких случайностей, которые в сочетании с теми или иными подробностями дела дали бы вам новые, эффектные картины».*

(Сергеич П. (Пороховщиков П.С.) *Искусство речи на суде*. М., 1988. С. 88).



Визуализация — это и проведение своего рода «репортажа» с места события, о пользе которого говорит В.А. Сухомлинский: «В подростковом возрасте очень важно дать возможность взглянуть на вещи собственными глазами, стать словно бы участником и судьёй событий» [3, т.1, с. 275]. И потому — не «Иван Грозный отправился в Александрову Слободу», а «Отправимся вместе с Грозным в Александрову Слободу». Не «Посмотрите на схему Куликовской битвы», а «Перед нами кипит Куликовская битва». «Изнутри» события ребята не только лучше его увидят, но и надолго запомнят появившуюся информацию. Важно также, чтобы они увидели белых и гнедых коней, золотые купола, алые плащи, сверкающие сталью кольчуги... Событие запоминается намного лучше, если оно стало картиной, а ребята её создателями и в какой-то степени участниками.

Закрывающая часть любого выступления, как и конец урока, называется *рекапитуляцией*: в этом месте говорящий делает выводы, формулирует призывы, намечает следующие шаги. Как в начале урока, так и в конце его важно не думать о словах: они должны появляться сами, подготовленные и знакомые. Мы говорим в этих ситуациях словно автоматически, вглядываясь в класс и соотнося с его реакцией изменяя произносимое. Задача четвёртой части мотивационной последовательности — определение целей движения, противопоставление существу, его отрицательным сторонам, предвосхищаемого будущего, стремление к которому составляет смысл речи, а возможные пути движения — её содержание. Таким образом, призыв — это умение организовать контраст наличного и идеального так, чтобы борьба за достижение идеала оказалась неперенной. Но рекапитуляция, помимо естественного логического завершения текста, допускает внезапную информацию и столь же внезапный вопрос, поворачивающий аудиторию другой стороной к тексту, позволяющий оценить его с новой позиции. Это не даёт уроку прерваться, завершиться в мыслях и памяти ребят, и неожиданность становится тем мнемоническим кодом, который впоследствии вызовет в памяти любые сведения, полученные на этом занятии. Запомним: завершение всегда эмоционально! Прозвучит ли неожиданный афоризм, внезапная проблема, окажется ли аудитория лицом к лицу с необычным вопросом, — в конце общения всегда должен быть сильнейший эмоциональный импульс. Примерно такой, как у Крапивина, описывающего прощальный костер в пионерском лагере «Орленок». Вожатый, у которого дыхание перехватывает от предстоящего расставания с друзьями-орлятами, призывает посмотреть на звёзды.

Подняли ребята головы и сразу отыскали глазами звёздный ковш. Это по нему они находили дорогу в лагерь, когда шли с ночной вылазки во время «Зарницы».

— Видите верхнюю правую звезду в чашке ковша?

— Видим...

— Это Альфа Большой Медведицы. Мы возьмём её себе на память... И каждый месяц пятнадцатого числа, в десять часов вечера, пусть каждый взглянет на эту звезду и вспомнит друзей-орлят. В этот миг мы всегда будем думать друг о друге. Пускай каждый, глядя на звезду, спросит себя: честно ли я живу? Не изменил ли орлятскому званию?

(Крапивин В.П. Посмотри на эту звезду. М., 1972. С. 187).





Всё здесь — творческое взаимодействие: и призыв, и выводы, и поставленный перед каждым вопрос. Закончилась смена в лагере, подведены итоги, но ребята взяли на память звезду, а значит, есть ориентир не только для ночной «Зарницы». Для будущего — если оно окажется её достойным. Давайте искать такую звезду на каждом уроке, чтобы, закончив его, мы могли знать: дали ещё один духовный ориентир, и он не померкнет.

Но ещё раз посмотрим на учителя: теперь перед нами — совсем молодой коллега, вчерашний выпускник вуза.

— Вот и всё, что я хотел вам сказать. — Он, волнуясь, смотрит то на часы, то на листки, разметавшиеся по столу. — Я буду просить вас прочитать одиннадцатый параграф. — Он виновато смотрит на ребят, из которых кто-то догадывается ему помочь: «Урок окончен!».

Учитель, глядя на загрохотавших ручками и планшетами ребят, потерянно повторяет, уже в общем шуме: «Урок окончен... Уф» — и принимается собирать листки на столе. Сколько ошибок он сделал, закончив урок таким образом?

Во-первых, последние слова должны быть самыми чёткими, а одновременно — самыми жёсткими. Они остаются в памяти ребят, и расплывчатости, как в их дикционном осуществлении, так и в формулировках, нет места. Необходимость подчёркивания первых и последних слов в риторике называется «фактором края»: если первые слова формируют отношение к учителю и к уроку, то последние — то, что запомнится наиболее отчётливо; они формируют отношение к предмету. «Плохо кончили речь, — замечает А.В. Миртов, — проиграли дело... Прежде, чем произносить речь, составьте окончание к ней» [5, с. 118-119].

Во-вторых, «вот и всё» — не завершение речи, в том числе урока. Нам важно дать понять как раз противоположное: не все, далеко не всё! И как досадно, что урок так быстро кончился! И сколько ещё хотелось сказать, ведь стали единомышленниками! «Вот и всё» в конце урока — примерно то же, что «я, возможно, готов неважно» в его начале. И то и другое — расписка в трусливом нежелании общаться с классом, что не останется незамеченным.

В-третьих, «я хотел вам сказать». Тут — и разделение класса на «я» и «вы», отсутствие той самой инклюзивной речи, и беспомощное: «Я хотел». А почему школьники должны думать о том, что хотел их наставник? Кстати, достаточно в начале урока возвестить: «Сегодня я хочу...», чтобы наиболее основательно подготовленный урок разошёлся по швам. Не интересно слушающему, что «хотел бы» говорящий: это закон. Наоборот, мы должны убедить ребят: они хотели бы услышать именно то, что прозвучит сегодня. Вот почему наша модель «я хотел (а) бы...» должна смениться внутренним: «Вы хотели бы», и мотивирование на это — едва ли не главная задача говорящего.

В-четвёртых, суетливость, рассеянность взгляда и интонационный хаос — также не для нас, а в конце урока это лучшее средство сразу и окончательно восстановить класс против себя. Представим себе командира кавалерийского корпуса, который то решает вести войско в атаку, то смущается и останавливает всех, то вновь даёт коню шпоры, то натягивает поводья... Именно так поступает наш учитель. Кстати, о невербалике — о взгляде то на часы, то на листки. Начало урока и его конец — ситуации, когда необходимо встретиться взглядом с каждым, чтобы соответственно закрепить приветствие, или фразеологизированное «Урок окончен». Мы должны смотреть на класс! Нашего взгляда ждут!



В-пятых, домашнее задание относится к области, где учитель получает право на требование, причём жёсткое, не предполагающее возражений. А потому сакраментальное «Я буду просить вас» по меньшей мере неуместно, как неуместна команда, отданная тоном смущённой просьбы.

Наконец, «Урок окончен», прозвучавшее поначалу в устах ученика. В имиджологии существует приём «отзеркаливания», в соответствии с которым тот, чьи жесты копируют, предавая своим движениям произвольность, таким образом оказывается в положении коммуникативного лидера, что сразу отражается на его речи [6, с. 50]. Когда же объектом речевого отзеркаливания становится ученик, находчиво воскликнувший: «Урок окончен!», учитель может проститься со своей лидирующей позицией в этом классе.

Вывод прост и очевиден. Если учитель литературы забыл стихотворные размеры, учитель истории не может вспомнить дату, а химик перепутал ион и электрон, — они заглянут в книгу, увидят ответ в Интернете и исправят положение. И даже учитель русского языка, сообщающий о «памятнике Пушкина» или «впечатлениях о фильме; исправит ошибки. Рано или поздно — исправит. Но, допустив неточность в организации в обращении к классу, учитель будет с удивлением и ужасом созерцать не слушающих, не видящих и не реагирующих на него — созерцать, не давая себе отчёта, что ошибка риторическая, став ошибкой педагогической, провела между ним и классом незримую черту, переступить которую будет невероятно трудно. Вот почему не стоит забывать: современная педагогика — это в основе своей современная риторика в действии, и каким это действие будет, выбираем мы сами.

Литература

1. Лессинг Г.Э. Избранное / Г.Э. Лессинг. М.: Худож. лит., 1980.
2. Кони А.Ф. Избранные произведения / А.Ф. Кони. М.: Государственное издательство юридической литературы, 1956.
3. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения в 3 тт / В.А. Сухомлинский. М.: Педагогика, 1981.
4. Герbart И.Ф. Избр. педагогич. сочинения, т.1 / И.Ф. Герbart. М.: Учпедгиз, 1940.
5. Риторика: хрестоматия. Пермь, 1994.
6. Боденхамер Б. Учебник магии НЛП / Б. Боденхамер, М. Холл. М.: Олма-пресс, 1994. Литература.
7. Лессинг Г.Э. Избранное / Г.Э. Лессинг. М.: Худож. лит., 1980.
8. Кони А.Ф. Избранные произведения / А.Ф. Кони. М.: Государственное издательство юридической литературы, 1956.
9. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения в 3 тт / В.А. Сухомлинский. М.: Педагогика, 1981.
10. Герbart И.Ф. Избр. педагогич. сочинения, т.1 / И.Ф. Герbart. М.: Учпедгиз, 1940.
11. Риторика: хрестоматия. Пермь, 1994.
12. Боденхамер Б. Учебник магии НЛП / Б. Боденхамер, М. Холл. М.: Олма-пресс, 1994.

