

Александр Александрович Мурашов, профессор Гродненского государственного университета им. Я. Купалы, доктор филологических наук, Беларусь

«БЫСТРОЕ РЕАГИРОВАНИЕ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РИТОРИКЕ

Что такое «быстрое реагирование»

Риторика как фактор педагогического творчества выдвигает проблему «*быстрого реагирования*» педагога на провоцирующие диалогические послылы учащихся. Такие послылы выступают в форме *негативного коммуникативного сценария*, при котором планируется речевое поведение потенциальных собеседников, а также спонтанной речи, когда обе стороны не подготовлены к диалогу. И, тем не менее, модель антидиалогической коммуникации становится навязываемым штампом. Во втором случае важно, чтобы общение, не будучи предупреждённым и предвосхищенным, оказалось не только достойно исполненным, но и педагогически продуктивным. Этому служит риторика «быстрого реагирования». Придётся поступиться принципом А.П. Ершовой и В.М. Букатова «Ученик — высшая инстанция», по крайней мере, во внешнем поведении. Задача «быстрого реагирования» — достойное парирование спонтанно возникшей речевой модели, а сверхзадач множество. Они таковы:

1. Продолжить континуально организованный учебный процесс.

2. Не допустить коммуникативного барьера, возникающего при неискущённости педагогической и риторической.

3. Устранить собственные педагогические ошибки и психологическую деформированность личности собеседника (уровень притязаний, самооценки; установки и мотивации).

Ситуации, в которых «быстрое реагирование» оказывается неизбежным, резистентно нацеленные реплики учащихся, в том числе вопросительные, в основе своей имеют агонистические (состязательные) или антагонистические (неприятные) взаимоотношения. И если во втором случае цель учащегося одна — подчеркнуть своё отношение к личности преподавателя, то агонистический, соревновательный псевдиалог преследует для учащегося несколько целей.

Во-первых, это своеобразная игра, продиктованная всем спектром позиции «ребёнок — я»: собственно игра, бунт против какого-либо неприятного толкования, кон-

центрированный выброс подавляемого экспрессивного субстрата личности. Во-вторых, это реактивное самоисследование, являющееся подлинной причиной всевозможных «испытаний» педагогов, преимущественно новых. В-третьих, попытка выйти на неформальную коммуникативную модель путём срывания «педагогической маски» (В.А. Кан-Калик) учителя.

Наконец, самой частой целью является устранение нежелательного коммуникативного барьера. Важно, что это попытка подлинного диалога, имплицитно подсказанное стремление устранить субъект-объектные отношения, атрибутирующие неравноправие сторон и отсутствие коммуникативной комфортности. Один спрашивает, другой отвечает, один имеет право аттестации, другой нет, один апроприировал истину, другой должен довольствоваться репродуктивным её изложением — изначальный антидиалогизм, продиктованный асимметричностью речевой ситуации.

И учащийся стремится восстановить становящийся реликтовым субъект-субъектный диалог. Это происходит в форме игры вербальной, риторической — она для учащегося сублимирует и диалогическое партнёрство, и самоутверждение, и искусство устной речи, и реактивное формирование желаемой я-концепции. В реплике и подчас ничего не выражающем вопросе учащийся воплощает социальный (общение, восстановление его симметрии), построительный (самоорганизация), исследовательский (самооценка) и выразительный импульсы (Дж. Дьюи).

Чтобы верно построить *речевую реакцию*, педагог моментально включает «систему коммуникативных приспособлений

к педагогической ситуации» (В.А. Кан-Калик), ориентируясь в задаче и сверхзадаче коммуниканта, в планируемой композиционной модификации занятия, собственных возможностях.

Аксиоматика речевого поведения преподавателя в кризисной коммуникативной ситуации строится на грамматическом, целевом и этосном наполнении как провоцирующей реплики, так и ответа. Педагог приходит в аудиторию, заранее готовый к ответу на имплицитный вопрос «зачем?» (предмет, тема). Логично, предупреждая изучающий вопрос, как-либо атрибутировать ряд одинаковых понятий (например, указывать год возле констатации ряда произошедших событий), а в одном случае пропустить подобную атрибуцию (на спровоцированный вопрос «В каком году?» он ответит, устраняя негативную диалогическую активность). Местоименный вопрос учащегося — факт скорее конативной речи, нежели собственно вопрос. Он категоричен, и задающий его менее всего нуждается в информации, однако она должна прозвучать — спокойно, безапелляционно и внеэлективно, в тоне всей остальной речи, при этом возможна столь же твёрдая отсылка к источнику.

Общение в ситуациях «быстрого реагирования» осуществляется в нескольких структуральных подтипах:

1. Контрсуггестивный диалог как следствие некогда не реализовавшихся негативных коммуникативных сценариев: собеседники испытывают неприязнь друг к другу, что превращает логические аргументы в эмоциональные алогизмы. Между тем общаемся мы с человеком, который о себе хорошего мнения. И о нас тоже: иначе не стал бы общаться. А если общается не с нами,

а с «учителем», уважение к рангу необходимо поддержать мастерством.

2. Спор, при спонтанном общении не устремлённый к поиску истины и наиболее часто ведущийся для слушателя, что, безусловно, поддерживать нельзя. Такой спор часто принимает форму полемики, изобилующей софистическими приёмами. В том числе — необоснованными бессмысленными возражениями, которые надо не отрицать, а просить обосновать.

3. Диалог с акцентированием коммуникативного лидерства, то есть с заведомо нераспределёнными отношениями равенства-превосходства. Так, преподаватель, чувствуя слабость в данном материале, старается компенсировать свой дилетантизм явно занижаемыми или, наоборот, невыполнимыми учащимися требованиями, подчас бессмысленными, стремлением увидеть эпатаж в действиях учащихся.

4. Высказывание (вопрос), призванное ликвидировать коммуникативное лидерство, к чему фактически призывает учащийся, стремящийся к неформальному общению с преподавателем. В данном случае любая ответная демократизация лишь уведёт от эквивалентной знаниям оценки; личность педагога не должна быть сокровенна от учащихся, но не тогда она открыта, когда обращение к личности очевидно прагматично.

5. Ответ грубостью на грубость; другого не бывает.

6. Иницирующие структуры — вопросы «За что?», «Почему именно я?», на которые нельзя отвечать, как нельзя и комментировать оценочных суждений.

7. Беспричинное требование или отказ что-либо сделать, требующий словесной игры в качестве ответа: «Я не пойду к доске» —

«Можешь держаться за свою, только не оторви». «Повторите, я записываю!» — «И диктофон записывает, а повторить не просит. Учись».

Неверно избранный самим педагогом *позиционный статус* порождает имплицитное стремление изменить его. Такие статусы: *командир, художник, профессор, родитель, приятель* (отличать от «друг»: без друга нельзя жить, а без приятеля — пить), *оратор, судья* (в монологе — *счетовод*). Призвать к чему-либо невозможно, оставаясь *приятелем*; требует кто угодно, но не *художник*. Ребята чувствуют это, и необходимость «быстрого реагирования» — это для нас требование сменить манеру речи, предупреждение, что модус и диктум, форма и содержание не соответствуют друг другу. Такое происходит при внезапно изменившемся настрое уже знакомой аудитории.

Ситуации «быстрого реагирования» не допускают:

а) самообвинений и попыток самооправдания;

б) переключения внимания на личность; по Цицерону, оспаривать надлежит факты или слова, но не личность;

в) многочисленных ссылок на чужие мнения и на авторитет не принимающих участия в диалоге;

г) перемещения цели ответа на сам ответ, поскольку метаязыковой акт в таких случаях обычно неудачен;

д) отрицательных формулировок;

е) реального подключения к суррогатированному диалогу («За что мне?», «Почему так строго?»).

Так, А. Гин предлагает в шумной аудитории, не слушающей педагога, требовать более громкой беседы: аудитория, сохраня-

ющий отрицательную диалогическую валентность (Г.Я. Буш), вынуждена будет, не подчиняясь и на этот раз, успокоиться. Учащийся, с девиантным поведением которого соглашается педагог, немедленно изменяет свой доминирующий речевой стереотип.

Что позволяет «реагировать быстро»?

Конкретные средства «быстрого реагирования» обусловлены причинами возникновения ситуации *псевдодialoga*. Это могут быть *уступка (concessio), кризис, ирония, сопоставление как структурный компонент, «значимое молчание», отделение говорящего от аудитории*. Речевое мастерство, основанное на законах педагогической риторики, предполагает следующие формы преодоления кризисных ситуаций:

1. Демонстративное противопоставление говорящего остальной аудитории с возможностью комментирования его позиции самими учащимися.

2. Реагирующее молчание, краткий и лаконичный ответ лишь тогда, когда учащийся полностью исчерпал свои аргументы. Ответ должен быть афоризмом — возможно, лишь в сопоставлении указывающим на факт.

3. Предварительное согласие, аргументация с позиций учащегося, показывающая в конечном итоге абсурдность его суждения.

4. Неожиданность речевого поведения: вопрос, внешне не имеющий отношения к суждению, внезапный вывод, формируемая проблема. Пример-сопоставление или авторитетное свидетельство обратного.

5. Апеллирование к мнению, являющемуся авторитетным для аудитории; стремление склонить её этим на свою сторону.

6. Активная дискуссия; это возможно лишь тогда, когда сопричастным ей окажется класс и когда она не уведёт от занятия.

7. Яркая ироничная структура, не задевающая достоинства дебатирующего и приемлемая для аудитории.

8. Использование фигуры кризиса при переключении общего эмоционального поля аудитории в русло, необходимое учебному занятию; использование самого высказывания как точки опоры, способной сформировать необходимую коллективную эмоцию.

9. Переключение внимания с высказанной фразы на более интересную аудитории проблему, постановка актуальной задачи, игнорирование при этом негативного предположения.

10. Ответ вопросом на вопрос (приобретение более выгодной полемической позиции), подчёркнуто серьёзное обращение к говорящему за его мнением, включение суждения в собственные последующие рассуждения (цитирование) с развенчиванием его.

Ситуации «быстрого реагирования» требуют выполнения трёх обязательных условий:

1. Преодолеть презумпцию «образа врага» в классе и шире: ученики — не наши враги, пассажиры вокруг в автобусе — не наши враги. Научимся смотреть на них не как на потенциальных оскорбителей, и станет очевидно, что вовсе не обязательно подталкивать кого-то ближе к двери, которая и без его спины не закрылась.

2. Научиться апофегматике, составлению афоризмов, «быстрое реагирование» которыми — наилучший ответ в провоцирующей речевой ситуации. Это искусство. Однако существует несколько схем, по кото-

рым явления искусства могут оказаться фактом комбинаторного мышления:

А. Смоделировать ответ как полную грамматическую аналогию провоцирующего посыла: «*Когда вы приходите в квартиру?*» — «*А когда ты приходишь в себя?*». Это не является собственно афоризмом, однако грамматическая аналогия близка афористическому мировосприятию.

Б. Применить существующие апофегматические схемы: S + S («Жизнь есть действие, а действие есть борьба» — В.Г. Белинский); глагол + глагол («Я мыслю, следовательно, я существую» — Р. Декарт). Иногда схема поддерживается лексическим наполнением, например, антонимией («Чёрное виднее на белом») или омонимией («Больной нуждается в уходе врача, и чем скорее тот уйдёт, тем лучше» — А. Кнышев).

В. Использование приёма сопоставления как сильнейшего вида аргументации. При этом предикатом сопоставления является цитата или фольклорная поговорка, используемая педагогом: «Не спеши языком — торопись делом». Это именно сопоставление, поскольку предсказывается ответ учащегося у доски. Цитируется только тот, кто является реально авторитетным для аудитории, чьи слова действительно могут стать разрешением конфликтной ситуации. Так, тексты Евангелия почти полностью построены на сопоставлении, выступающем как метафора, и это позволяет более глубоко и образно сформировать в душах слушателей определённые нравственные константы: «Не может дерево доброе приносить плоды худые, ни дерево худое приносить плоды добрые» (Матф., 7, 18), — напоминает Христос. Сила сопоставлений — в их органичности миро-

воззрению и мировосприятию слушателей; это обычно предметы, понятия, к которым они привыкли и очевидность которых не вызывает сомнения.

3. Использовать принцип разделения аудитории. С одной стороны, это обращение ко всем через наиболее понятливых и наименее резистентных. Но гипотетическое дополнительное занятие обнаруживает, что такое разделение, а следовательно, и его проведение требует соблюдения ряда грамматических требований:

А. Педагог говорит: «*Если вы не в состоянии ещё полчаса поработать, можете уходить*». В этом случае аудитория уйдёт почти наверняка: был объединяющий апеллатив («вы»), сформировавший общее «чувство аудитории», единую мы-концепцию, чувство противостоящей всему толпы. Педагог отделяет себя от аудитории: «поработать» должны были «вы», а не инклюзивное «мы». «*Вы*» и «*мы*» — непримиримые противники! «Ещё полчаса» имеет отчётливый семантический подтекст — «хотя бы», а это плохо скрываемое восклицание растерянного человека.

Б. Педагог формулирует: «*Те, которые не в состоянии ещё полчаса поработать, могут уходить*». Уйдут лишь немногие. Прямого обращения не было: оно соотносится с внутренне неприемлемым дейктическим (указательным) местоимением «те» — аналогией формы третьего лица. Кроме того, аудитория заведомо разделяется, лишается своей резистентной сплочённости, и в этот миг, но только в этот, она готова следовать за любым авторитетным мнением. Но обращение ко многим одновременно может привести к печальным последствиям. Если ситуация неясна педагогу, коммуникатив-

ным лидером может оказаться любой сплотивший аудиторию своим ответом. Тогда разделению «педагог//аудитория» не будет альтернатив.

В. Наиболее выгодна формулировка: *«Тот, кто не в состоянии работать, пусть уходит от нас»*. Во-первых, инсургент планируется в третьем лице: к нему не обращаются, и он вынужден принять позицию «оно». Если это лидер, он, покинув аудиторию, окажется и вне референтной группы — его мнение уже несущественно. Во-вторых, предполагается лишь одно лицо «тот» — лицо, словно не существующее для педагога и присоединившейся к нему аудитории. В этой ситуации «от нас» — экспектация (продуктивное ожидание) объединения аудитории в социальную группу, направляемую педагогом. Наконец, «ещё полчаса» звучит как виноватое оправдание; убрав его, педагог сделал фразу короче, увереннее, согласившись со слабостью того, кто «не в состоянии»: соглашение со слабостью вызывает протест. Аудитория остается полностью.

«Быстрое реагирование» по модели разделения аудитории на «он» и «мы» — условие подлинного коммуникативного лидерования. Героиня С. Моэма Дж. Лэмберт «ставит на место» актрису Эвис Крайтон, ранее её похвалив и заставив поверить в неё тех, кто ранее любил лишь Джулию. В момент, когда Крайтон, исполняя главную роль, приблизилась к наиболее патетичному месту, вышла Джулия, приковывая всё внимание зрителей к своему неожиданно яркому наряду и пунцовому шарфу. Эпизодическая роль, исполняемая Лэмберт, становится главной, её виртуозная игра подчёркивает бездарность Эвис. Едва сценарий и режиссура бы-

ли изменены кульбитом Джулии, неожиданность ситуации обнаружила беспомощность Эвис-актрисы: у той появились испуг, неловкость жестов и беспомощность в голосе. Она приняла совершенно недопустимую для фокусирующего внимание риторика «позу уходящего» — стала спиной к зрителям. Но для Джулии Лэмберт поражение Эвис было задачей этого специфического спора, в котором она восстанавливала репутацию лучшей актрисы в глазах лучшего для неё человека...

Преподаватель может применить подобный приём, поставить собеседника в невыгодное для него положение, что возможно лишь по отношению к эпатирующему учащемуся, не приемлющему никаких аргументов и демонстрирующему завышенный уровень притязаний. Фактор педагогической находчивости, афористической аргументации, применение приёмов диалогизма восстанавливают необходимый микроклимат занятия.

Педагог — не тот, кто учит, а тот, у кого учатся. В том числе реагированию в нестандартных ситуациях, когда общение в принципе невозможно из-за помех, а диалогические послы по сути антидиалогичны. Нужно педагогическое «противоядие». Оно иногда приобретает очертания подавляющей речевой (риторической) технологии. Она возможна лишь при условии, что причиной коммуникативного кризиса оказывается большинство учащихся, что педагог риторически (значит, и этически) верно организует подъём личностного статуса после его вынужденного занижения.

Педагог не торопится с согласием или возражением, не оправдывается, признавая собственную ошибку, говорит спокойно

и ровно. Необходимо резко изменить сложившийся резистентный фон аудитории для возможности оптимального общения. Для этого может использоваться модель *блиц-опроса и блиц-сообщения*, если она уже знакома учащимся. Цель речевой технологии — подавление агрессивных и эпатирующих комплексов, чтобы через постановку конкретных целей и раскрытие путей их достижения привести деформированную я-концепцию к намеченному диалогическому и когнитивному уровню.

Технология крайне опасна: если положительные идеалы не имеют конкретной формы преподнесения, аудитория, во-первых, в одночасье станет агрессивной толпой с искажённой мы-концепцией, заведомо обращённой против педагога; во-вторых, искусственно сформированная конформность может привести к поиску лидера, вожака на стороне, чем чревато всякое состояние растерянности. Если учащийся подавлен негативными домашними обстоятельствами, пребывает в недоумении после несправедливо выставленной отметки, то идиосинкразическое восприятие мира, резкое занижение уровня притязаний необходимо увидеть и вовремя применить повышающую аргументацию. Когда этого не происходит, человек оказывается втянутым в социальную группу и бессознательно совершает поступки, оценку которым дать может не сразу.

Технология имеет смысл при следовании от позиции «подавление» (собственно сентиментальный риторический пафос) через статус «я-как-оптимальное» (реалистическая педагогическая позиция) к идеалу, построенному на общечеловеческих ценностях (романтический пафос). Подавляющая

технология ради *самого* подавления без последующего обращения к положительным установкам — *преступление* против личности. В конформном состоянии учащийся готов следовать любым посылам; старший, взявший на себя смелость быть лидером общения, становится в эти минуты влиятельной инстанцией, его речь не критикуется, его идеи воспринимаются ребятами как собственные. Основные элементы технологии направлены на восстановление продуктивного диалога через исключение принятых аудиторией в данный момент отрицательных ориентиров.

Полное спокойствие и подчёркивание демократического характера общения приходят в противоречие неожиданности и дискретности вызова учащихся, его кажущейся непредсказуемости, умению перебить вопросом, внешне не имеющим отношения к теме. Право на продолжение фразы может быть быстро передано другому; молчаливых пауз не допускается.

Вопросы задаются в быстром темпе; фамилии вызванных произносятся незлестивно — в той же тональности, что и остальной текст. Вопросы конвергентны: предполагают только один ответ, определённый параметрически; дискуссионные послы аудитории игнорируются. По окончании короткого ответа педагог также без изменения ритмико-интонационных параметров и комментирования выставляет оценку, за которой следует очередной вопрос. Но помним: это — оперативное вмешательство в душу, ответственность за которое диктуется безальтернативностью ситуации.

При обращении педагог, иногда стоя недалеко от конкретного учащегося, смотрит сверху вниз, разрешая сидеть: в этом

положении общение затруднено «асимметричностью» зрительного канала. Взгляд от отвечающего не отводится. Лицо педагога кажется бесстрастным, общение не интонируется: по мимико-жестикационным особенностям невозможно «прочитать» личности.

Вызов кажется непредсказуемым и в проксимическом смысле: слово даётся учащимся, сидящим в разных частях аудитории; они лишены возможности предвосхитить очередной логический ход педагога. Если кто-либо отвечает вопросом, педагог также вопросительно реагирует, оставляя за собой риторически выгодную позицию «спрашивающий». Сильным учащимся даётся слово лишь в конце блиц-опроса.

Внутренняя собранность и хладнокровие, спокойное отвержение любых намеков на полноценный диалог, внешняя алогичность выдвигаемых без какого-либо очевидного порядка положений — основа технологии.

Монолог при подавляющей технологии основан на терминологизированном преподнесении информации, имеющей как можно более абстрактный характер. Конкретность информационного потока, немедленно привлекающая при этом внимание, служит только одной цели — зрительному закреплению понижающей аргументации, убеждению аудитории в её дилетантизме, о чём нигде открыто не упоминается. Монолог ведётся неторопливо и монотонно, однако и он предполагает неожиданные вопросы, обращаемые к аудитории.

Конформная растерянность учащихся может повлечь при информационном вакууме возникновение «толпы» с общей мы-

концепцией — толпы, которая отражает риторическую атаку. Это повод для немедленной смены речевой организации микро-структуры урока. Аудитория находит лидера, и с его позиций обращается к ней педагог. Меняется ритмико-интонационный рисунок фразы, и новый эмоциональный статус аудитории при достаточно яркой информации создаёт «харизму» педагога: его положения в этот момент не критикуются, а каждое слово воспринимается как категорический императив. Аудитория, слыша действительно важный для неё диалогический посыл, готова следовать за носителем «фактора альфа». Однако она готова не к диалогу, а к безотчётному принятию информации; важно, чтобы реалистическое пафосное начало («я-как-истинное») не оказалось психологически внешней педагогу категорией.

Этап романтического подъёма аудитории — разговор с ней с восходящей позиции, но при этом идеал не тождествен говорящему: тот доказывает слушающим его возможность и достижимость, призывает отправиться с ним к поставленной цели. Нельзя оставаться на констатирующем уровне: нужен именно призыв — корректный, властный, чёткий, ставящий реально достижимые цели. Единый темп информирования, предельная лаконичность «командирской» речи педагога (апеллятив — только фамилия, требование — не более объёма стихотворной строки), логическая подоплёка его действий вместо прежней непредсказуемости необходимы. Преобладает положительный настрой, восходящая аргументация, с учащимися педагог говорит как с теми, что уже достигли предполагавшегося высокого уровня. Для этого всегда предусматривают-

ся реальные цели, не отстоящие от акдитории (вечерний «костер», турпоездка, поход), через которые уровень-сверхзадача достижим в действительности. Если применена технология подавляющая, немедленно необходима восстанавливающая. Доброжелательность и предусмотрительность не изменяют учителю: он стремится к коллективу, а не к асоциальной группе!

Редукция как панацея

Риторическая редукция (модификация собственного мнения, допускающая его противоположность) может рассматриваться и как элемент децентрации, и как форма уступки (риторика: «concessio») с дальнейшим приведением к собственной точке зрения. При этом педагог использует диалогическую структуру предупреждения («Но вы скажете...»), предвосхищая возражение. Видя настороженность учащихся при изложении материала, преподаватель иногда сообщает точку зрения на явление, которой пока придерживается класс. Можно сделать это и уже в ходе диалога, внешне лишь помогая оппонирующему или пытающемуся увести от темы учащемуся.

В случаях, когда продуктивное общение почти невозможно, когда собеседник готов перейти или переходит на оскорбления, актуальна разработанная М.Е. Литваком коммуникативная модель психической амортизации (редукции). На речевом уровне — риторическая. Она предполагает немедленное согласие с любым высказыванием оппонента, 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».

Немедленное согласие разрушает подсознательно складывающийся коммуникативный сценарий, и доминирующая позиция в общении переходит к тому, кто не стал ни возражать, ни доказывать. Так недолгое молчание действительно становится «золотом». Риторическая (психическая) редукция очевидна в поступке некоего гвардейца, пытавшегося ускользнуть от Великого князя Михаила Павловича (Охлябинин С.Д. — «Из истории российского мундира») по причине непорядка в мундире: каска вместо фуражки. Когда Михаил догнал сбжавшего гвардейца, тот на резкий вопрос о том, куда он идёт, ответил: «На гауптвахту!», что значительно смягчило суровость выговора. Другой случай риторической редукции очевиден из биографии Эдгара По, ставшего впоследствии знаменитым писателем-психологом:

«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 ступню 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»¹.

¹ Бальмонт К. Очерк жизни Эдгара По // По Э. Собр. соч в 4 тт., т. 1. М., 1993. С. 14.

Приём безупречен: его невозможно парировать, на него нет ответа. Но мы, в крайнем случае, выслушав оскорбительную тираду, резко интересуемся: «И что дальше?» Слова обычно находятся и для продолжения. А важно именно согласиться, чтобы обезоружить оппонента, и выстроенная на ответном крике модель нашего требуемого поведения споткнётся о наш другой, сугубо логический ход. Он не предвосхищен, а когда изменяет антиципация, лужа кажется оврагом, а овраг укрытием. Когда удивлённый немедленным «поражением» старшего учащийся завершает становящуюся монологической речь, педагог требует продолжения, а убедившись в его отсутствии, излагает свою позицию без какого-либо некорректного опровержения.

Риторической редукцией блестяще пользуется Ф.Н. Плевако: признавая, что он

опоздал на судебное заседание по поводу несвоевременного закрытия лавчонки её полуграмотной хозяйкой, он медленно 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, — тонко продуманный ход помог выиграть процесс.

«Ситуации быстрого реагирования» требуют колоссального напряжения всех духовных сил преподавателя: мы принимаем позиционные уровни, которые нам не присущи психологически. Но важно, крайне важно, чтобы «пикировка», состоявшаяся однажды, оппонентов сделала соратниками. Только... разве можно быть добрым, не будучи сильным?