

«Быстрое реагирование» в педагогической практике

А.А. Мурашов

Школьная жизнь ежедневно ставит перед учителем проблему «быстрого реагирования»: важно, чтобы общение с классом было продуктивным, без коммуникативных барьеров.

• коммуникативный барьер • цели и формы «быстрого реагирования» • речевая реакция • риторическая редукция

Цели и формы

Ситуации, в которых «быстрое реагирование» оказывается неизбежным, реплики учащихся, в том числе вопросительные, в основе своей имеют агонистические (состязательные) или антагонистические (неприятные) взаимоотношения. И если во втором случае цель ученика одна — подчеркнуть своё отношение к личности преподавателя, то соревновательный псевдиалог преследует несколько целей. Во-первых, это своеобразный бунт против какого-либо неприемлемого толкования; во-вторых, это реактивное самоисследование (подлинная причина 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 становится устранение нежелательного коммуникативного барьера. Важно, что это попытка подлинного диалога, стремление устранить неравенство сторон: один спрашивает, другой отвечает, один имеет право аттестации, другой нет. И ребёнок, чья гармоничность ещё не была нарушена или подавлена коммуникативными условностями школьного этикета, стремится восстановить по возможности равноправный диалог. Это происходит в форме игры вербальной, риторической — она для школьника олицетворяет и диалогическое партнёрство, и самоутверждение, и искусство устной речи. В реплике и подчас ничего не выражающем вопросе школьник воплощает социальный (общение), постростительный (самоорганизация), исследовательский (самооценка) и выразительный импульсы (Дж. Дьюи).

Чтобы верно построить *речевую реакцию*, учитель моментально включает «систему коммуникативных приспособлений к педагогической ситуации» (В.А. Кан-Калик), ориентируясь в зоне ближайшего развития ученика и класса, в задаче и сверхзадаче коммуниканта, в планируемой композиционной модификации урока, собственных возможностях.

Речевое поведение учителя в кризисной коммуникативной ситуации строится на грамматическом и целевом наполнении как провоцирующей реплики, так и от-

А.А. Мурашов

«Быстрое реагирование» в педагогической практике

вета. Учитель приходит в класс, заранее готовый к ответу на вопрос «зачем?» (предмет, тема, урок). Предупреждая изучающий вопрос, логично 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). Местоимённый вопрос ученика категоричен, и задающий его менее всего нуждается в информации, однако она должна прозвучать — спокойно, безапелляционно, в тоне всей остальной речи, при этом возможна столь же твёрдая отсылка к источнику.

Общение в ситуациях «быстрого реагирования»:

- 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;
- 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 с софистическими приёмами, в том числе необоснованными бессмысленными возражениями, которые надо не отрицать, а просить обосновать;
- диалог с акцентированием коммуникативного лидерства, то есть с заведомо нераспределёнными отношениями равенства-превосходства. Так, учитель, чувствуя слабость в данном материале, старается компенсировать свой дилетантизм явно занижаемыми или, наоборот, невыполнимыми ученической группой требованиями, подчас бессмысленными, стремлением увидеть эпатаж в действиях учащихся;
- высказывание (вопрос), призванное ликвидировать коммуникативное лидерство, к чему фактически призывает ученик, стремящийся к неформальному общению с учителем. В данном случае любая ответная демократизация лишь уведёт от эквивалентной знаниям оценки; личность учителя не должна быть скрыта от учащихся, но не тогда она открыта, когда обращение к личности очевидно прагматично;
- ответ грубостью на грубость;
- иницирующие структуры — вопросы «За что?», «Почему именно я?», на которые нельзя отвечать, как нельзя и комментировать оценочных суждений;
- 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 учителем *позиционный статус* порождает 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 форма и содержание не соответствуют друг другу. Такое происходит при внезапно изменившемся настрое уже знакомого класса.

Ситуации «быстрого реагирования» не допускают: самообвинений и попыток самооправдания; переключения внимания на личность: оспаривать надлежит факты или слова, но не лич-

ность; многочисленных ссылок на чужие мнения и на авторитет не принимающих участия в диалоге; перемещение цели ответа на сам ответ, поскольку метаязыковой акт в таких случаях обычно неудачен; отрицательных формулировок; реального подключения к суррогатированному диалогу («За что мне?», «Почему так строго?»). Так, А. Гин предлагает в шумном классе, не слушающем педагога, требовать более громкой беседы: класс, сохраняющий отрицательную диалогическую валентность (Г.Я. Буш), вынужден будет, не подчиняясь и на этот раз, успокоиться. Ученик, с девиантным поведением которого соглашается педагог, немедленно изменяет свой доминирующий речевой стереотип.

Что позволяет «реагировать быстро»?

Конкретные средства «быстрого реагирования» обусловлены ситуацией *псевдиалога*. Это могут быть *уступка, 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:

- демонстративное противопоставление говорящего остальному классу с возможностью комментирования его позиции самими ребятами;
- реагирующее молчание, краткий и лаконичный ответ лишь тогда, когда ученик полностью исчерпал свои аргументы. Ответ должен быть афоризмом — возможно, лишь в сопоставлении указывающим на факт;
- предварительное согласие, аргументация с позиций ученика, показывающая в конечном итоге абсурдность его суждения;
- неожиданность речевого поведения: вопрос, внешне не имеющий отношения к суждению, внезапный вывод, проблема. Пример-сопоставление или авторитетное свидетельство обратного;
- апеллирование к мнению, авторитетному для аудитории; стремление склонить её этим на свою сторону;
- активная дискуссия; это возможно лишь тогда, когда сопричастным ей окажется класс и когда она не уведёт от занятия;
- яркая ироничная структура, не задевающая достоинства дебатировавшего и приемлемая для аудитории;
- использование фигуры кризиса при переключении общего эмоционального поля аудитории в русло, необходимое учебному занятию; использование самого высказывания как точки опоры, способной сформировать необходимые коллективные эмоции;
- переключение внимания с высказанного на более интересную аудитории проблему, постановка актуальной задачи, игнорирование при этом негативного предположения;
- 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 его развенчиванием.

Ситуации «быстрого реагирования» требуют выполнения трёх обязательных условий:

1. Преодолеть презумпцию «образа врага» в классе, и шире: ученики не наши враги, пассажиры в автобусе не наши враги.

2. Научиться составлять афоризмы, «быстрое реагирование» которыми — наилучший ответ в провоцирующей речевой ситуации. Это искусство, однако существует несколько схем, по которым 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) Использовать приём сопоставления как сильнейшего вида аргументации. При этом предикатом сопоставления является цитата или фольклорная поговорка, используемая учителем: «Не спеши языком — торопись делом». Это именно сопоставление, поскольку предсказывается ответ учащегося у доски. Цитируется только тот, кто авторитетен 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 мировоззрению 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 понятных. Но гипотетическое дополнительное занятие обнаруживает, что такое разделение, а следовательно, и его проведение требует соблюдения ряда грамматических требований:
- а) Учитель говорит: «Если вы не в состоянии ещё полчаса поработать, можете уходить». В этом случае класс уйдёт почти наверняка: был объединяющий аппеллятив («вы»), сформировавший общее «чувство аудитории», единую мы-концепцию, чувство противостоящей всему толпы. Учитель отделяет себя от класса: «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) Учитель формулирует: «Те, кто не в состоянии ещё полчаса поработать, могут уходить». — Уйдут лишь немногие. Прямого обращения не было: оно соотносится с внутренне неприемлемым (указательным) местоимением «те» — аналогией формы третьего лица. Кроме того, аудитория заведомо разделяется, лишается своей 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, коммуникативным лидером может оказаться любой сплотивший класс своим ответом. Тогда разделению «учитель// класс» не будет альтернатив.
 - в) Наиболее выгодна формулировка: «Тот, кто не в состоянии работать, пусть уходит от нас». Во-первых, к «кому-то» обращаются в третьем лице и он вынужден принять позицию «оно». Если это лидер, то он, покинув класс, окажется и вне референтной группы — его мнение уже несущественно. Во-вторых, предполагается лишь одно лицо — «тот», лицо, словно не существующее для учителя и присоединившегося к нему класса. В этой ситуации «от нас» — это продуктивное ожидание объединения класса в социальную группу, направляемую учителем. Наконец,

«ещё полчаса» звучит как виноватое оправдание; убрав его, учитель сделал фразу короче, увереннее, согласившись со слабостью того, кто «не в состоянии»: соглашение со слабостью вызывает протест. Класс останется полностью.

«Быстрое реагирование» по модели разделения аудитории на «он» и «мы» — условие подлинного коммуникативного лидирования. Героиня С. Мозма Джулия Лэмберт «ставит на место» актрису Эвис Крайтон, ранее её похвалив и заставив поверить в неё тех, кто ранее любил лишь Джулию. В момент, когда Эвис, 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 были изменены кульбитом Джулии, неожиданность ситуации обнаружила беспомощность Эвис-актрисы: у той появились испуг, неловкость жестов и беспомощность в голосе. Она приняла совершенно недопустимую «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 важного для неё человека... Учитель может применить подобный приём, поставить собеседника в невыгодное для него положение, что возможно лишь по отношению к эпатирующему ученику, не приемлющему никаких аргументов и демонстрирующему завышенный уровень притязаний. Фактор учительской находчивости, афористической аргументации, применение приёмов диалогизма восстанавливает необходимый микроклимат занятия.

Учительское «противоядие»

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

Учитель не торопится с согласием или возражением, не оправдывается, признавая собственную ошибку, говорит спокойно и ровно. Необходимо резко изменить сложившийся фон аудитории для оптимального общения. Для этого может использоваться модель *блиц-опроса* и *блиц-сообщения*, если она уже знакома учащимся класса. Цель речевой технологии — подавление агрессивных и эпатирующих комплексов, чтобы, поставив конкретные цели, привести деформированную *я*-концепцию к намеченному диалогическому и когнитивному уровню.

Технология крайне опасна: если положительные идеалы не имеют конкретной формы преподнесения, класс, во-первых, в одночасье станет агрессивной толпой с искажённой *мы*-концепцией, заведомо обращённой против учителя; во-вторых, искусственно сформированная конформность может привести к поиску лидера, вожака на стороне, чем чревато всякое состояние растерянности. Если подросток подавлен негативными домашними обстоятельствами, пребывает в не-

А.А. Мурашов

«Быстрое реагирование» в педагогической практике

доумении после несправедливо выставленной двойки, резкое занижение уровня притязаний необходимо увидеть и вовремя применить повышающую аргументацию. Когда этого не происходит, человек оказывается втянутым в асоциальную 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 учительская 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 подросток готов следовать любым посылам; старший, взявший на себя смелость быть лидером общения, становится в эти минуты влиятельной инстанцией, его речь не критикуется, его идеи ребята воспринимают 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 с неожиданностью и дискретностью вызова учащихся. Право продолжить фразу может быть быстро передано другому; молчаливых пауз не допускается.

Вопросы задаются в быстром темпе; фамилии вызванных произносятся в той же тональности, что и остальной текст. Вопросы предполагают только один ответ, определённый параметрически; дискуссионные послы аудитории игнорируются. После короткого ответа учитель 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 учитель, иногда стоя недалеко от конкретного ученика, смотрит сверху вниз, решая 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.

Иногда используется метроном: для увеличения темпа урока учащихся предупреждают, что после пятого удара метронома при отсутствии ответа команда садится с одновременным выставлением двойки. Учитель, услышав жалобы на неготовность, мнемонические затруднения, произносит: «Не волнуйся!», «Успокойся!», «Не надо нервничать!», что приводит класс в гипнотически-лабильное состояние.

Вызов кажется непредсказуемым: слово даётся ученикам в разных частях класса; они лишены возможности предвосхитить очередной логический ход учителя. Если кто-либо отвечает вопросом, учитель также вопросительно реагирует, оставляя за собой риторически выгодную позицию «спрашивающий». Сильным ученикам даётся слово лишь в конце блиц-опроса.

Внутренняя собранность и хладнокровие, спокойный отказ от любых намёков 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 диле-

танtrizме, 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 микроструктуры урока. Аудитория находит лидера, и с его позиций обращается к ней учитель. Меняется ритмико-интонационный рисунок фразы, и новый эмоциональный статус аудитории при достаточно яркой информации создаёт «харизму» учителя: его речь в этот момент не критикуется, 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 учителя (апеллятив — только фамилия, требование — не более объёма стихотворной строки): необходима логическая подоплёка его действий вместо прежней непредсказуемости. Преобладают положительный настрой, восходящая аргументация, с ребятами учитель говорит как с теми, кто уже достиг предполагавшегося высокого уровня. Для этого всегда предусматриваются реальные цели, не отстоящие от класса (вечерний «костёр», 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 ребят при изложении материала, учитель иногда сообщает точку зрения на явление, которой пока придерживается класс. Можно сделать это и уже в ходе диалога, внешне лишь помогая оппонировавшему или пытающемуся увести от темы ученику.

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.

А.А. Мурашов

«Быстрое реагирование» в педагогической практике

Новосельцев в «Служебном романе» в ответ на тираду Людмилы Прокофьевны: «Мало того, что вы врала, трус, нахал, вы ещё и драчун...» произносит обезоруживающее: «Да, я крепкий орешек». Разгорячённый первой в жизни неудовлетворительной оценкой, ученик, не веря собственной дерзости, принимается кричать на учительницу, выкрикивая оскорбления. «Вот такая уж я плохая», — улыбаясь, сообщает она в заключение. Надо ли говорить, что с этой минуты её авторитет был для этого класса непререкаем, а влюблённость бывшего оппонента сделала его коллегой той самой учительницы...

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 беспорядка в мундире: каска вместо фуражки. Когда Михаил догнал сбежавшего гвардейца, тот на резкий вопрос о том, куда он идёт, ответил: «На гауптвахту!», что значительно смягчило суровость выговора.

Приём безупречен: его невозможно парировать, на него нет ответа. Но мы, в крайнем случае выслушав оскорбительную тираду, резко интересуемся: «И что дальше?» — Слова обычно находят и для продолжения, важно именно согласиться, чтобы обезоружить оппонента.

Когда, удивлённый немедленным «поражением» старшего, ученик завершает монологическую речь, педагог требует продолжения, а убедившись в его отсутствии, излагает свою позицию без какого-либо некорректного опровержения.

«Ситуации быстрого реагирования» требуют напряжения всех духовных сил учителя: мы принимаем позиционные уровни, которые нам не присущи психологически. Но важно, крайне важно, чтобы «пикировка», состоявшаяся однажды, оппонентов сделала соратниками.

Александр Александрович Мурашов,
профессор Гродненского государственного педагогического университета
им. Янки Купала, доктор педагогических наук