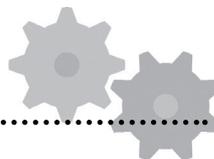


ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ



Александр Александрович Мурашов

РУССКАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ РИТОРИКА

Риторика в качестве системы, формирующей координаты художественного мышления в академическом преподавании, становится метанаукой. Какого бы вопроса ни касался лектор, он будет всегда стремиться удержать внимание аудитории, информируя её, формируя её убеждения, взгляды, систему экзистенциальных координат. В XIX в. так называемое «Маловское дело», из-за которого пострадал юный Лермонтов, оказалось бы невозможным, если бы профессор Малов был оратором. Настоящий оратор никогда не станет делать замечания, зная, что оно вызовет бурную реакцию всей аудитории. Различны ораторские данные русских учёных: лекции Ф.И. Буслаева увенчивались аплодисментами аудитории, на лекции профессора П.Ф. Лесгафта съезжалось всё прогрессивно мыслящее студенчество; В.В. Розанов не имел репутации хорошего лектора из-за своей предубеждённости. Однако академический оратор — это ещё и исследователь, аудитории важна и эта его деятельность. Д.М. Кавунник (Велланский), будучи профессором анатомии и физиологии, 16 лет одновременно исполнял ораторские обязанности, и врачебная практика помогала ему во время лекций, добавляя в них образности и ситуатив-

ной конкретики. Кроме того, он стал одним из первых русских шеллингианцев. Заболев катарактой, он диктовал свои философские произведения. Человеку, не имеющему ораторского опыта, было бы невероятно сложно устно компоновать логические структуры. И всё же, по мнению З.А. Каменского, Велланский был академичен и специален. Другой тип оратора являл собой М.Г. Павлов, также один из первых русских шеллингианцев: «На его лекции стекались студенты со всего университета, даже и с тех отделений, в программу которых его курсы не входили. Читал он свои лекции, писал работы, стремясь делать их понятными для самого широкого круга студентов, но и вообще читающих русских людей» (*Каменский З.А. Русская философия начала XIX века и Шеллинг. М.: Наука, 1980. С. 160*). Сходясь в принятии шеллингианских идей, Велланский и Павлов являли совершенно различные манеры академического красноречия: первый предлагал слушателям углубиться в курс; второй, применявший риторические структуры в большей мере, ограничивался элементами глобального характера без детализации.

Студентам иногда также предлагалось прочитать лекции, на которых традиционно

присутствовала вся московская знать и университетские профессора. Описывая типы университетских дидактов в «Былом и думах», А.И. Герцен говорит и о своём появлении на кафедре в студенческие годы. Юноша, весьма самоуверенный, был напутствуем профессором Ловецким: «Не хвались, идучи на рать». Герцен вспоминает: «Я чуть не захохотал, но, когда я взглянул перед собой, у меня зарябило в глазах, я чувствовал, что я побледнел и какая-то сухость покрыла язык» (Герцен А.И. Былое и думы // Собр. соч.: В 9 т. М., 1956. Т. 4. С. 129). Действительно, 16-летний студент-лектор вполне мог испытать это, тем более что при большом скоплении слушателей следует поначалу или смотреть «сквозь» аудиторию, или развернуться к ней вполоборота и, поздоровавшись, адаптироваться взглядом к самому помещению. Он этого, конечно, не знал.

При всей критичности своих собственных воспоминаний Герцен указывает, что среди университетских профессоров выделялся А.Ф. Мерзляков. Он был оригинален и как поэт, и как лектор, скованный, однако, условностями своего официального положения. Каченовский составил и опубликовал структуру лекций профессора. Мерзляков указывает на «действие памяти, воспоминания, воображения, чувств, энтузиазма или восторга», а также «высшие способности души человеческой» (Русские эстетические трактаты первой трети XIX века. М.: Искусство, 1974. Т. 1. С. 391). Множество иных риторических факторов определяло искусство слова для Мерзлякова. Он действительно искал пути запоминания материала, образного его изложения, о чём говорил с университетской кафедры. К сожалению, даже прогрес-

сивные идеи Мерзлякова, никоим образом не связанные с его переводами, в стремительном беге времени оказались анахронизмом в академической риторике.

Риторика начала XIX столетия в целом черпала свои истоки в философии; красноречие и философия объединялись в творческих программах Д.В. Веневитинова, В.Ф. Одоевского; И.В. Киреевский пишет о магической сущности самого слова «философия». Д.В. Веневитинов ищет в эстетическом прежде всего отражение философского. В.В. Зеньковский называет философию этого времени «главным проводником творческих знаний», противостоящих богословию как ортодоксии. Но академическая риторика, по своей функциональной сущности невозможная вне философии, воспринимается Зеньковским как жертва авторитарного правления: «Приходится признать, что русское общество в это время пользовалось большей свободой, чем профессора! Это парадоксально, но это так» (Зеньковский В.В. История русской философии: В 4 т. Л.: ЭГО, 1991. Т. 1, ч. 1. С. 118). Это не парадокс. Не только в социальном, но и в дидактическом, и в лингвистическом смысле. Преподавание всегда носило воспитывающий характер, а дидактизм и ныне возможен лишь в строго очерченной системе, не допускающей произвольного толкования понятий, в том числе философских.

Университетские лекторы начала XIX столетия предпочитали переводные образцы опубликованных лекций, изложение устоявшихся уже научных истин и категорий, нередко без элемента исследования и импровизации. Конечно, поиск истины предполагает её в той мере, в какой ставит перед восприни-

мающим вопросы, стимулирующие этот поиск; но риторически импровизация несостоятельна, если явлена лишь информативная ипостась речи, без убеждающей, воздействующей, внушающей.

Н.И. Надеждин одним из первых усилил в лекциях импровизационное начало. Стремясь к активизации мыслительных процессов слушателей, он вышел на принципиально новый уровень академического красноречия. Он увидел резкую грань между письменным и устным текстами, между воспринятым по инерции и усвоенным в ходе совместного рассуждения. Будучи разносторонне образованным человеком, Надеждин пишет: «Метод преподавания моего был следующий: я не писал лекций, но, предварительно обдумав и вычитав всё нужное, передавал живым словом» (Русский вестник. 1856. Март. Кн. 1. С. 63). Так называемые «студенческие записи» — единственный материал для воспроизведения лекций Н.И. Надеждина. Обращают на себя внимание слова: «обдумав и вычитав всё нужное». Подобная лекция несводима к импровизированию: профессор стройно, логично, аргументированно сообщает свои идеи, факты, комментарии, утверждая их в контексте научных аксиом и риторически оформляя «живым словом». Это проблемно-поисковый, креативный тип лекции, наиболее приемлемый для учителя: прежде чем свериться с методической и комментирующей литературой, он составляет собственную компоновку урока и лишь после этого дополняет отдельные аспекты своих познаний новым книжным материалом. Подчиняя составленную структуру лекции риторическим рекомендациям, он выходит к аудитории. Начиная педагог, безуслов-

но, должен иметь при себе текст лекции, и пусть он послужит в ситуации, когда материал забыт. Но следует помнить, что само забвение материала нередко «вызывается» лежащим на столе текстом лекций! Более опытный ритор ограничится планом, составленным как систематизация собственных мыслей и прочитанной литературы. Академическая риторика в большей мере, чем школьная, допускает отлитературность, почти погруженность в составленный текст, но при исключительном внимании к аудитории, при многонаправленном перлокуционном контакте с ней, при значительном объеме самостоятельно изученного и систематизированного материала. Лекция более ответственна перед истиной, поскольку в большей мере, нежели полилог, отражает сам процесс поиска.

На уроке учителю волей-неволей приходится исполнять роль алчущего истины, в то время как во время лекции это недопустимо: даже размышляя вместе с аудиторией, учитель, оратор строят поиск истины как некий криптопроцесс, который, возможно, и послужил завязкой. Обращаясь к аудитории, лектор задаёт так называемые риторические вопросы, чтобы активизировать внимание слушателей. Ответ всегда требуется, и поиск его всегда ощутим: это может быть мимическая игра недоумения, волнения, ответного вопроса, мгновенно возникших реакций, это может быть и эксплицитно оформленный ответ. Вопрос «Верно ли, что дважды два — четыре?» вызовет поначалу недоумение или саркастическую улыбку. «А верно ли, что Бородинское сражение выиграно?» — недоумение, сменяющееся готовностью размышлять вместе с лектором. Вербально оформленные

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

52

структуры-реакции студентов, как правило, недопустимы, но и они — попытка мыслить вслух для отыскания ответа.

Риторический вопрос — тип предложения (обычно вопросительного колона, т.к. не может быть пространным), и по цели высказывания, и по эмоционально-экспрессивной окрашенности делающий внимание более интенсивным, концентрированным и напряжённым.

Невзирая на многочисленные попытки становления академической риторики в XVIII в, она осталась теорией почти без практического применения: профессора университетов были скованы догматами светскими, риторы семинарий и духовных академий — церковными. История риторики XIX в. — это история функциональной риторики, во многом оставшейся в рамках прежних установок и речевых клише. Продолжение научной секуляризации в XIX в. (мистицизм Павла I и Александра I не привёл к свёртыванию этого процесса) имело итогом различные системы философского перевоплощения как естественных наук (Велланский), так и гуманитарных. Академическая риторика, имея подчас противоположные проявления, герметизировалась как наука университетского лектора.

Особая роль в развитии функциональной академической риторики отводится Т.Н. Грановскому, читавшему в Московском университете курс всеобщей истории. И.И. Панаев в воспоминаниях подчёркивает его человеческие качества — мягкость, доброту, сердечность, благодаря которым славянофилы, знавшие его исключительно как представителя оппозиционной стороны, готовы были принять многие его положения. Чем так сильно воздействовал Грановский на аудито-

рию? Из воспоминаний И.И. Панаева: «Грановский не имел на кафедре блестящего ораторского таланта, поражающего с первого раза; но в манере изложения его было столько простоты, увлекательности, пластичности и внутреннего сосредоточенного жара, который выражался в его прекрасных и грустных глазах; в его тихом голосе было столько симпатии, что, смотря на него и слушая его, я не удивлялся тому всеобщему энтузиазму, который производил он своими лекциями» (Панаев И.И. Литературные воспоминания. М.: Правда, 1988. С. 237). В словах Панаева — целый ораторский кодекс академической риторики. Это простота, отсутствие внешнего блеска (Саади: «Имеющему в кармане мускус не следует говорить об этом: запах мускуса скажет об этом за него»), пластичность, увлекательность. «Внутренний жар» выдаёт ораторский талант, не увиденный Панаевым: он даёт возможность слушателям испытать волнение, сам оставаясь внешне бесстрастным. Важно, что портрет составлен современником Грановского, знающим оратора не только по собственным впечатлениям, но и по оценкам Герцена, постоянно цитируемым. Кто же Грановский — человек, превосходно читающий лекции, или, по словам К.Д. Кавелина, «художник на кафедре»? Всё дело в том, что истинное ораторское мастерство Грановского — в умении скрывать это мастерство, в отсутствии нарочитой аффектации. Он внушает слушателям своё собственное состояние, не уходя в него, оставаясь собой. Слово-состояние оратора взаимовыводимо из мира-состояния души слушателя. В простоте Грановского — сила уверенности, в пластичности — канал, по которому экспрессия достигает слушателя.

Если всмотреться в человека, идущего к кафедре или трибуне, дилетанта заметить легко: он лишён естественности. Он стремится не быть, а казаться: походка несвойственна ему, модуляции голоса в первых же фразах странны для знакомых; его до смешного бегающий (предельная неуверенность в освоении материала, в себе самом) или вперившийся в одну точку (боязнь сидящих в зале, сознание собственной несостоятельности) взгляд готовит аудиторию к неприятию. Она не может верить человеку, не верящему самому себе. Есть и другая крайность, о ней пишет Монтень: «Те, кто подкрепляет свои речи вызывающим поведением и повелительным тоном, лишь доказывают слабость своих доводов» (*Монтень М. Опыт: В 3 т. 1958–1960. Т. 3. С. 411*). У него же — положение о том, что и на ходулях передвигаются с помощью собственных ног. Но у кого из лекторов не возникало искушения встать «на ходули» и говорить нарочито громко, словно предчувствуя невнимание аудитории (оно действительно возникает)? Внимание аудитории, если она лишена психогенных факторов (переходный возраст, сильная корпоративная структурированность, «проверка» нового педагога, необъяснимая смена форм ораторского воздействия), формирует сам оратор, а не его «ходули». Часто он забывает, что тихий голос — презумпция внимательного слушания, властное требование слушать, обращённое к аудитории и не допускающее шума!!!

Скромность оратора во время речи — скромность человека, уверенного в своих силах. Т.Н. Грановский не смел явиться на кафедре небрежно или крикливо одетым, суетливо торопящимся: он уважал аудиторию,

зная, что постоянно торопящийся постоянно опаздывает. В ответ аудитория боготворила его. «Он поощрял людей быть честными», — пишет о нём Н.А. Некрасов. Более высокой этической оценки не существует. Б.Н. Чичерин в своих воспоминаниях говорит о «золотой поре» Московского университета, когда целая плеяда талантливейших профессоров знакомила студентов с миром, их окружающим. Чичерин, однако, с неохотой слушал лекции юриста Редкина: его «напыщенность» и отсутствие «живого содержания», театральность лекций не делают ему чести как ритору. Логика изложения Редкина требовала, очевидно, большего внимания аудитории, живости слога и самостоятельности суждений лектора. Грановскому же ставятся в заслугу «обширность знаний», «серьёзное философское образование», т.е., по мнению Чичерина, академическая риторика может зиждиться лишь на фундаментальных научных знаниях. Мимоходом подмечается и наличие у профессора знаний резервных: и полулегальные 50 томов по истории французской революции, знакомые ему, и возможность его немедленного ответа по новейшим брошюрам, и наличие сведений о каждом историческом памятнике — всё это не входило в лекционный курс Грановского, но, будучи знакомым ему, делало речи профессора увереннее, манеры — более оживлёнными; наконец, сам Грановский, даже читавший большинство своих лекций сидя (с точки зрения современной риторики это нежелательно), стал риторическим эталоном для студентов университета.

Но главное — в следующем: «Грановский был одарён высоким художественным чувством; он умел с удивительным мастерст-

вом изображать лица, со всеми разнообразными сторонами их природы, со всеми их страстями и увлечениями. Особенно в любимом его отделе преподаваемой науки, в истории Средних веков, художественный его талант раскрывался вполне. Перед слушателями как бы живыми проходили образы могучих Гогенштауфенов и великих пап, возбуждалось сердечное участие к трагической судьбе Кон-радина. <...> И все эти художественные изображения проникнуты были тёплым сердечным участием к человеческим сторонам очерченных лиц» (*Чичерин Б.Н. Воспоминания // Русские мемуары. Избр. страницы. 1826–1856. М., 1990. С. 203*). Знание, высокая нравственность, блестящее владение приёмами креативной риторики, умение не столько рассказать о предмете, сколько в своём речевом деянии показать его, предъявляя в контексте своего восприятия, — стороны ораторского мастерства, присущие Грановскому. Факторы изящества, грамотности и благородства речи делали талант Грановского неоспоримым: «Никто не умел говорить таким благородным языком, как Грановский... Это не было красноречие, бьющее ключом и своим пылом увлекающее слушателей. Речь была тихая и сдержанная, но свободная, а вместе с тем удивительно изящная, всегда проникнутая чувством, способная пленять своей формой и своим содержанием затрагивать самые глубокие струны человеческой души. Когда Грановский обращался к слушателям с сердечным словом, не было возможности оставаться равнодушным; вся аудитория увлекалась неудержимым восторгом» (*Чичерин Б.Н. Воспоминания // Русские мемуары. Избр. страницы. 1826–1856. М., 1990. С. 202–203*). Таким образом, к природ-

ному (что подчёркивается многими мемуаристами) ораторскому таланту Грановского добавлялось его умение видеть и показывать, переживать и сочувствовать, и главное — быть не только энциклопедически образованным историком, но и ритором-психологом, для которого небезразличны строй мыслей, состояние, душа слушателя, во многом им формируемая. Грановский использует данное ему: не голос, не экспрессию, а изящность и стройность речи.

Отнюдь не всегда лектор, увлекающийся темой, ведёт к ней и аудиторию; бывает, что в пылу восторга или негодования он совершенно забывает слушателя, игнорирует его внутренние, подчас интуитивно прослеживаемые им запросы. Не так читал свои лекции Грановский: именно «сердечное слово», заинтересованность во взаимопонимании были слагаемыми его мастерства. Важным в методе Грановского было то, что он показывал студентам, почему они должны заинтересованно воспринимать всемирную историю. И, добываясь этим психологической установки на восприятие, лектор читал курс. Так, приступая к лекциям по истории Нового времени, Грановский подчёркивает: «Если мы всмотримся в отличительный характер этих отделов истории, мы увидим здесь глубокое различие, мало — отрицание новою историей того, что служило содержанием истории средней» (*Грановский Т.Н. Лекции по истории средневековья. М.: Наука, 1986. С. 5*). Такое выделение противоположности и взаимообусловленности одних исторических периодов другими, естественно, было имманентно содержанию лекции, одновременно являясь прямым обращением к аудитории и объяснением необходимости курса.

Речь лектора «тихая», а это говорит об абсолютной уверенности в своём праве быть услышанным. Он читает «свободно», и эта свобода — следствие огромной эрудиции, присущей Грановскому. Но в чём тогда заключается академическая риторика, если её... нет у Грановского?! Она — в отсутствии наигранного пафоса, велеречивости, в умении компоновать материал и безупречно владеть им. «Плетение словес» вообще чуждо академическому красноречию — Грановский говорит ярко и точно благодаря образности, творческому употреблению слова, не напрасно речь его была «способна пленять». Её изящество никоим образом не кургузное самораскрытие, оно — в тонком чувстве внутренних законов и механизмов речевой культуры, фигур мысли, звука, образа, в логической безупречности. Педагог, обладающий высокой культурой и образностью речи, помнит о её действительности, суггестивной сущности. Без них, без естественно следующего призыва, внушения, создания ситуации креативной совместной мысли, риторика стала бы синонимом схоластики.

Неестественность и ненаправленность речи воспринимаются реципиентом как эвфемизация лжи; ложь с кафедры, безусловно, недопустима, тем более, что воспринимается в контексте академического императива. Педагог использует различные голосовые модуляции, метафорические структуры, но важнейшее отличие риторики от схоластики заключается в том, что риторика во всех своих структуральных проявлениях имманентна, во-первых, мышлению, во-вторых, речи, в-третьих, говорящему: надречевая метафора, вне-личностные формы красноречия определяют не риторiku, а

схоластику. Показная доброта — маска жестоких и слабых натур, показное остроумие — маска глупости. Точно так же показная метафоричность речи — точный определитель схоласта, для которого речь — самоцель. И.А. Гончаров вспоминает о профессоре И.И. Давыдове: «Мы, юноши, чутко презирали в нём что-то искусственное, декоративное...» (*Гончаров И.А.* В университете // На родине. М., 1987. С. 230).

Изящество речи Грановского — тот максимум, который он позволял себе в лекторской риторике. Логика начала лекции была у него неизменной. Обозначив её предмет, связанный с предыдущей лекцией и составляющий один из возможных выводов из неё, он, подчеркнув важность темы для аудитории, излагал научные факты и немедленно аргументировал их, привлекая инклюзивные формы, чем вводил себя в систему восприятия: «мы видели», «посмотрим теперь», «идёт у нас дело», «мы увидим впоследствии» — оратор употребляет не авторское «мы», риторически бестактное: он объединяет себя со слушателями, давая понять, что у них общий предмет рассмотрения, совместное «погружение» в изучаемые исторические парадигмы. Вариации его объяснений того, почему очередная тема должна заинтересовать слушателей, следуют из научной дисциплины: это связь с современностью, ответ на вопрос предыдущей лекции и др. Так, в начале курса 1848/49 учебного года, 10 сентября 1848 г., Грановский даёт яркое вступление: «Более, нежели когда-нибудь, история имеет право на внимание в настоящее время. Ввиду великих вопросов, решаемых западными обществами, человеку с мыслящим умом и благородным сердцем нельзя не оглянуться назад

и не поискать ключа к открытию причин тех загадочных явлений, на которые мы смотрели и смотрим с удивлением. Этот ключ найти не трудно» (*Грановский Т.Н.* Лекции по истории средневековья. М.: Наука, 1986. С. 239).

По меньшей мере три ценных для риторики вывода следуют из этих слов.

1. Вступление к курсу или тематическому континууму необходимо изложить в системе связей с аудиторией, временем, личностью каждого слушателя.

2. Необходим некоторый изначальный «комплимент» аудитории, желание лектора видеть цель реализованной («мыслящий ум», «благородное сердце»). Они действительно продвигают к этой цели обоих коммуникантов.

3. Следует подчеркнуть в самом начале несложность задач, стоящих перед аудиторией, и она примется решать их вместе с лектором, помогая ему творчески развивающейся познающей энергией.

Иногда для привлечения внимания говорящий, напротив, подчёркивает сложность проблемы. Грановский делает это введением субъективации («Мне кажется, что...»), стимулируя аудиторию к активному осмыслению. Сложность поставленной задачи может льстить аудитории, указывая на доверие к ней, в особенности если преподаватель доверяет ей самой нахождение возможных путей решения.

При чтении опубликованной лекции слушатель лишается обаяния живого лекторского голоса, но как ни парадоксально, многие индивидуально-речевые характеристики Грановского реконструируются по публикациям. Нет употреблений просторечной и повышено терминологической лексики, со-

циально и территориально ограниченной. Нет превосходных форм, предложения в основном соответствуют по количеству слов числу Ингве — Миллера (7 ± 2), нет вербальных структур, предполагающих пилообразные, ритмико-интонационные перепады, видны неопровержимая логика и стройность.

И.И. Панаев пишет: «Все теснились около профессора, изъявляя ему свой восторг, своё участие... Грановский был глубоко тронут. Ему даже не дали досказать заключительных, благодарственных слов. На крыльце его ожидали студенты и вынесли на руках на улицу» (*Панаев И.И.* Литературные воспоминания. М.: Правда, 1988. С. 236). Фраза характеризует скорее эффект лекций Грановского и студенческую реакцию на них. Но и здесь — прямое риторическое указание — «благодарственные слова». Именно они завершали лекции преподавателя. Так несложно произнести: «Благодарю за внимание» или «Спасибо. Надеюсь, приобрёл в вас единомышленников» вместо традиционного «Урок окончен» или совершенно неприемлемого: «Завтра я закончу». Сегодня этого нет. Более того, доводилось видеть изумление студентов, когда благодарили их за внимание: «Мы же просто слушали!» Не просто слушали, а совершали труд, симметричный и потому равновеликий чтению лекции. А если «просто слушали», то лектор «просто читал» — непонимание или объективная оценка?

Лекция не была бы творческим процессом, если бы лектор, преподаватель, не подбирал риторических «ключей» к душам слушателей, не развивал этим свою личность. Все формы академического красноречия — лекция, беседа, семинар, коллоквиум, экс-

промтные инсценировки и т.д. — формы творческого процесса, и даже если студенческая благодарность не прозвучала, преподаватель завершает лекцию выражением подчёркнутого уважения к слушателям, чьё внимание принадлежало ему на протяжении всей лекции. Аплодисменты слушателей сегодня не показатель: они могут быть ироничными, подчас просто требующими ухода из аудитории. В школе такая реакция имеет свои формы (специфическое «гудение» половины класса, топот ног, демонстративное невнимание), но и там риторические процессы начала и завершения урока неразрывны с уважением к слушателям.

По лекциям Т.Н. Грановского легко заметить, что аудитория относится к преподавателю так, как он к ней. И если ученики безразличны педагогу, он тоже безразличен им — и как личность, и как воплощение конкретной учебной дисциплины. Если педагог допустил манерность — душа слушателя также предстанет перед ним в маске, и губы этой маски вовсе не обязательно растянуты в улыбке, как у преподавателя. Педагог воспитывает каждой минутой диалога, но он не должен программировать себя на эту цель: само вербальное и невербальное общение при достаточном доверии его к аудитории выработается как естественная самореализация преподавателя. Его отношение к предмету — важный риторический фактор. «Изливая горячо, почти страстно, перед нами сокровища знания, он (Н.И. Надеждин) учил нас и мастерскому владению речью», — пишет Гончаров (*Гончаров И.А. В университете // На родине. М., 1987. С. 223*).

Не следует, однако, идеализировать общее состояние академической риторики в

России рубежа XIX–XX вв., да и всего XIX в. Достаточно обратиться к чеховским персонажам-педагогам, вспомнить типы поведения учителей в произведениях В. Дорошевича и Н. Помяловского. Профессорский состав Московского университета, даже пополнившись группой «молодых профессоров», их безупречно воспитанными, эрудированными и талантливыми спутниками и учениками, в целом сторонился риторики и применения её законов в процессе преподавания. При бурном развитии наук, возникновении различных школ и направлений прежнего уважения к искусству ораторской речи не было. Систематизировались химические элементы, «от моря и до моря» тянулись телеграфные струны, в лингвистике утверждалась её связь с философией, психологией, решались проблемы семантики и семиотики, но риторика была эмпирическим явлением, вне систематизации, вне практического применения.

Один из результатов забвения ораторского искусства и риторической науки — речь В.И. Григоровича на археологическом съезде. Д.Н. Овсяннико-Куликовский пишет о ней: «Он говорил в приподнятом тоне, с риторическими фигурами, с неожиданными повышениями и понижениями голоса, с визгливыми выкриками и трагическим шепотом. Великие князья, присутствовавшие на собрании, весь учёный синклит и вся публика не выдержали и разразились гомерическим хохотом» (*Овсяннико-Куликовский Д.Н. Литературно-критические работы. В 2 т. М., 1989. Т. 2. С. 379*). В данном случае риторики не было, поскольку она учитывает не «риторические» фигуры, а необходимость каждого микротекста, каждой речевой структуры для

текста в целом. Риторическая фигура не существует вне текста, тем более вопреки ему. Ритор не имеет права на самозамкнутое проявление эмоций: он воздействует не взвизгиваниями, а фактами и аргументацией, обращёнными к конкретной аудитории в конкретный момент для реализации конкретной цели. Излишняя эмоциональность вредна не менее, чем её полное отсутствие: лектор делает попытку воздействия на аудиторию своими эмоциями, и зачастую видны только они, а не материал лекции; остаётся впечатление, что лектор прикрывает своей аффектированностью незнание материала. «Нестерпимо-риторический тон» — единственная характеристика таких лекций, в то время как именно в них нет ничего риторического. Риторика проявляет себя лишь как чувство аудитории, апперцептивная готовность говорить адаптированно к ситуации, но не выходя за пределы своего «Я», собственной экзистенциальной оболочки. Если лектор эмоционален в простом человеческом общении, его угловатость, стремительность, оживлённые мимико-жестикационные особенности не будут неправдой, и аудитория должным образом воспримет его.

Слушатель не принимает искусственности. Тот же В.И. Григорович «свои лекции читал просто — тоном душевной беседы, ясно, отчётливо, в форме, доступной незнающим» (*Овсянко-Куликовский ДН. Литературно-критические работы: В 2 т. М., 1989. Т. 2. С. 377*). Это его исходная позиция; с неё, а не с назойливого желания казаться оратором, следовало ему начать своё академическое выступление. Он был крупным учёным, превосходно знающим тонкости своего предмета. Ораторские дарования он, однако,

в себе не развивал; он и не стал оратором. Так и не мог отказаться от плеонастических конструкций, не всегда учитывал интеллектуально-психологический уровень аудитории.

На общем фоне академического красноречия XIX в. заметно выделяется фигура В.О. Ключевского, чьи лекции, точные и логичные, неизменно сопровождалась словесной живописью, возбуждавшей не только слуховые, но и зрительные рецепторы собравшихся. Важная риторическая особенность: перед началом лекционного раздела неизменно обобщался предыдущий. Ключевский нередко ставил вопросы, принимавшие форму риторических. Обязательна для него была научная полемика с исследователями в своих трудах, уже касавшихся излагаемой им темы. Учёного постоянно волнует вопрос о взаимодействии понятий «человек» и «общество» — важнейших понятий социальной психологии, — их количественной взаимовыводимости. Его риторика — риторика человека, победившего свой недуг. В результате нервного потрясения, вызванного смертью отца, он страдал заиканием и сумел победить его длительными упражнениями и постоянной лекторской практикой. С 1879 г. он читал лекции в Московском университете, одновременно читая и на Высших женских курсах, и в Духовной академии — читал 6 дней в неделю, но каждая лекция оказывалась образцом ораторского мастерства. В.В. Артёмов пишет о нём: «Аудитории, в которых он читал, были всегда забиты слушателями, стремившимися проникнуть в них всеми правдами и неправдами. Те из них, кто оставил воспоминания о лекциях, пишут об умении лектора погрузить слушателей в излагаемый материал, заставить их увидеть ис-

торические события как бы собственными глазами» (*Артёмов В.В.* [Предисловие] // *О русской истории* / В.О. Ключевский. М., 1992. С. 10–11). Это незаменимый риторический приём, и учитель, прочитавший лекции Ключевского, поймёт его принципы. В.В. Артёмов продолжает: «...Полностью разгадать тайну Ключевского-лектора никому из авторов воспоминаний так и не удалось. Писали они о «чудесном русском языке», о «переливах интонаций», о «модуляциях голоса», об образности, художественности и афористичности речи лектора, об ироничности и в то же время глубине его оценок исторических событий и деятелей» (*Артёмов В.В.* [Предисловие] // *О русской истории* / В.О. Ключевский. М., 1992. С. 11). Очевидно, что риторика индивидуального лекторского искусства несводима к системе каких-либо категорий эстетической выразительности, как страница текста несводима к буквам, его образующим (чтобы убедиться, достаточно рассыпать набор). Есть некая эманация лекторского таланта, всей сутью своею, а не отдельными проявлениями формирующая риторическую концепцию.

Н.А. Луценко подчёркивает: «Будучи концепцией мира (В. фон Гумбольдт), язык обладает способностью к саморазвитию — равно как в и индивидуальном (поэтическом, фило-софском), так и коллективном мышлении (как своём субстрате)» (*Луценко Н.А.* Взаимодействие парадигм в грамматике // *Философия языка*. Харьков, 1993. С. 54). Это саморазвитие языка всякий раз реализуется в ораторской речи лектора, пытаясь стать частью концепции мира для обоих коммуникантов. Ключевский создал изумительную дихотомию темпорально разделённых языковых пластов: во-первых, он

действительно «погружал» читателей в эпоху, взирая на всё, в том числе языковую данность, её глазами. «Век нынешний» и «век минувший» оказывались сопоставленными языковыми концепциями мира. Во-вторых, риторические формы В.О. Ключевского совершенствовались с развитием его эгоконцепта — в ходе лекции, курса, системы. Синхронное становление слова происходило в процессе диалога профессора с самим собой, подмеченного на страницах его рукописей М.В. Нечкиной. Такой диалог в контексте обязанностей по отношению к самому себе как важнейших А. Книжке интерпретирует следующим, всегда актуальным для риторики, образом: «Не теряй никогда веры в себя; не теряй сознания твоего достоинства — достоинства человека — и чувствуй, что хотя не равняешься ты многим людям в благоразумии и дарованиях, но, по крайней мере, не уступаешь никому в добросердечии и стремлении к сим совершенствам» (*Книжке А.* Об обращении с людьми. Дубна: Феникс, 1994. С. 53). Излагая взгляд, концепцию или тезис, Ключевский непременно вёл диалог с собой; следы этого диалога заметны, как ни странно, прежде всего в уверенном тоне лекций, изобилующих риторическими вопросами. Он выверял лекции в собственном прочтении; не случайно писатель, по Ключевскому, первый читатель своих произведений, и этим определяется его ценность.

Самое начало лекций о России XVIII в., прочитанных Ключевским в 1890/91 учебном году, принципиально риторично. Аргументом может оказаться уже первый абзац, начинающий курс:

«Предметом курса, которым буду я иметь честь занять ваше внимание, я избрал некоторые явления нашей истории XVIII в.,

— оратор подчёркивает, сколь дорожит он вниманием аудитории, но одновременно даёт понять, что внимание это — требование лектора; оно несомненно для него.

«Вы позволите мне не говорить сейчас же, какие это явления», — такая императивная «оттяжка» информации усиливает внимание аудитории, ибо, имея план лекционного курса перед собой, слушатель заранее будет знать, о чём предстоит задуматься, что ослабляло бы эффект неожиданности.

«Если я укажу их сейчас, мой выбор может показаться вам неожиданным», — здесь и рудимент традиционного для начала книксена, и главное — указание на интригующую неожиданность, которую стремится поддержать лектор, чтобы его курс был достаточно интересен. Факты не раскрываются сразу, ибо могут не образовать стройной системы, характерной для Ключевского. С позиций герменевтических в данной фразе важно не стремление к систематизации, а готовность слушателя к восприятию, перерастающая в абсолютное внимание. Фраза Ключевского была бы отринута современной академической риторикой как велеречивая и малоинформативная, но лектор ведёт диалог с аудиторией, и её реакции важны для него, что ещё раз подчёркивает его уважение к слушателю.

«Потому я и прошу предварительно выслушать соображения, которые руководили моим выбором». Это и более конкретная постановка темы, и эксплицитное требование внимания. Но это кульминация предваряющего контакта с аудиторией, завершающая прелиминарную часть. Всё, что будет далее, должно оказаться максимально информативным, логичным, но по-прежнему совме-

щённым с психолингвистической подоплёкой монолога (*Ключевский, В.О.* Неопубликованные произведения / В.О. Ключевский. М.: Наука, 1983).

Риторическая коммуникация продолжает формироваться: оратор излагает пространственный взгляд на историю XVIII в. в России как на историю некоего гипертрофированного каприза и, задавая аудитории вопрос о правомерности такого взгляда, сам отвечает, что подобные представления «едва ли верны». Подлинный поиск истины начинается с этого риторического вопроса и ведётся учёным вместе с аудиторией. Ни положительных, ни отрицательных ответов: они индуцируют факты, излагаемые лектором, и приведут к единственно возможным силлогизмам.

Риторичность Ключевского просвечивает сквозь страницы его произведений и опубликованных лекций: предложения дробятся на колонны, фразы становятся короче и резче в моменты ускоренного движения сюжета истории; они растягиваются до периодов в моменты обращения к слушателям, при описательных характеристиках, когда необходимо составить зрительную картину факта, образа, фразы. Речь Ключевского афористична, но афоризм имеет множество риторических функций. Это может быть сжатое, лапидарное высказывание, психолингвистическое наблюдение, а также тезис, построенный на парадоксе — очевидном несоответствии субъекта предикату. Помимо афоризмов-фраз (из них составлена целая книга) Ключевский афористически строит континуум лекции: он может излагать факты и следующие из них выводы, причём так, что всякий раз высвечивается абсурдность обще-

принятого и назревает необходимость нового, нетрадиционного решения, на которое оратор нацеливает аудиторию. Она находится во время его лекций в процессе перманентного образного и логического осмысления излагаемого; это удачно поддерживается нетрадиционностью психолингвистического мышления учёного. Во всех этих явлениях — ключ к риторике Ключевского.

Академическую риторику определяют три оценочных комплекса: знания оратора; вербальные и невербальные факторы, делающие их достоянием воспринимающего; взаимоотношения оратора и слушателя. Все три важны и органично входят в риторический акт преподавания-слушания. Студенты не примут самого яркого оратора, если он не существует в качестве источника новых познаний (у школьников всё наоборот); аудитория пустует у оратора, обладающего филигранным слогом, но равнодушного к её запросам. Лекция не оправдывается только тем, что включена в программу: чтение «от программы» нередко даёт возможность педагогу именно в этом видеть её назначение, меж тем как это отговорка, риторический нонсенс: программу формируют запросы аудитории в её представлении о грядущей практической деятельности. В школе такой перспективный разброс, веер аудиторных потребностей, значительно выше, и там продуктивность преподавания определяется необходимостью предмета для избранной учеником специальности. Однако проблема физиков и лириков не имеет однозначного решения; образовательная база каждого исходит из некой общности, рассыпающейся впоследствии на риторические и методические трактовки, на установки, данные аудитории.

Внимание поддерживается остроумием оратора, обаянием его личности. Но остроумие и злословие — разные вещи. А. Книжке пишет, и на основе его слов можно создать нравственные законы риторики: «Кто старается приобрести постоянное уважение; кто заботится о том, чтобы разговор его никому не казался предосудительным и не обращался другим в тягость, — тот не должен употреблять в своих разговорах злословия, насмешек и язвительности и привыкать к принятому тону пересмешек» (Книжке А. Об обращении с людьми. Дубна: Феникс, 1994. С. 27). Остроумие не может держаться на оскорблении, однако нередко приходится дать понять слушателю, что он ведёт себя бестактно; остроумие и этом случае может быть язвительным, но не унижительным, ибо форма риторического существования текста — диалог; унижение реципиента ставит в аналогичное положение оратора. Остроумие должно оказаться имманентным его личности, его речи, как любая риторическая фигура, иначе насмешки аудитории справедливо обратятся на него самого. Наконец, оратор, допустивший во время лекции шум в аудитории, тем более — старавшийся подавить его силой собственного голоса, едва ли впредь будет воспринят в своём качестве. Он не должен начинать лекцию в шуме; необходимо терпеливо выждать, пока он прекратится. Можно воспользоваться приёмами активизации внимания, но ни в коем случае не начинать говорить в шуме, ибо шум уже действительно не кончится.

Вопросы в ходе самой лекции недопустимы (исключение — при небольшом количестве слушателей). Они должны быть записаны на полях и заданы в конце. Это

дисциплинирует и слушателя, и лектора: в специальное время их диалог становится иным, чем во время лекции, речевым образованием, построенным по простой схеме «вопрос — ответ». Переход на другую форму общения требует принципиально новой риторической ситуации. Во-вторых, вопросы нередко оказываются предвосхищением дальнейшей информации, и, отвечая на них, лектор нарушает логику изложения. Наконец, лекция — в известной мере театральное действие, требующее активного восприятия, но что будет, если во время спектакля в театре вдруг раздадутся вопросы тех, кто неверно понял фразу или не понял её вовсе? Это означает, что и актёр, и зритель безобразно воспитаны: один не овладел дикцией, другой не может не обратить на себя всеобщего внимания. В целом действие не состоится:

Станиславский настоял даже на том, чтобы отменить аплодисменты (!) в ходе спектакля, после его наиболее удачных сцен: гармония сценического действия, игра слаженного артистического оркестра будет нарушена, если прервать её.

Опытный лектор видит вопрос в глазах слушателей, он может предложить поднять руку, если что-то показалось неясным, и, не нарушая хода сотворческого диалога, своевременно разъяснит предмет. Л. Витгенштейн уделяет существенное значение антиципированию реакции, сопоставляя её с тем, что осуществляется на самом деле. Более того, понимание для него уже языковое приведение к верному ожиданию; речь, с его точки зрения, реализация того, что ожидалось. Следовательно, лекторское мастерство обязано многим и умению предвидеть, предсказать возможный вопрос, чтобы ответить на него уже в ходе лекции.

Вопросы задаются в конце; после лекции преподаватель имеет право дружески беседовать со своими слушателями, отвечать на их вопросы личного характера, но в ходе монолога такое общение исключено, как и в ходе школьного урока: чтобы звать к творчеству, педагог должен иметь право звать, формулировать императивы, предлагать риторические позиции, весьма далёкие от беседы в дружеском кругу. Справедлив вопрос: если у оратора не должно быть личны, то как читать лекцию, произносить речь человеку общительному, стремящемуся к подлинному контакту с аудиторией? Во-первых, некоторая аффектированность необходима оратору: он должен овладеть вниманием. Во-вторых, один и тот же человек по-разному одет и по-разному ведёт себя в бане и в библиотеке, на вокзале и в театре, на дружеской вечеринке и на деловом рауте. Много зависит от поставленной цели; оставаясь самим собой, оратор не имеет права, к примеру, занимать публику рассказами о себе, если она этим не интересуется. Говорить о себе в целом следует как можно менее и в самых необходимых случаях; стоит преподавателю привести пример из собственной жизни, чтобы студенты активизировали внимание, — через несколько минут его не останется. Кстати, общение с аудиторией не начинают со слова «я».

Поэтому путь лектора к «аффектированной естественности» прост: не форсируя своего «Я», адаптировать речь к реальным, конкретным предмету, цели, аудитории. А уже впоследствии, в процессе риторической практики, манера установится самостоятельно.

«...И самое главное: изображать из себя высокоученого мужа, находясь среди тех, кто

не обладает учёностью, и непрерывно про-износить высокопарные речи... означает, по-моему, изображать из себя глупца, нужно приспособиться к уровню тех, с кем находишься» (*Монтень М.* Опыты: В 3 т. 1958–1960. Т. 3. С. 59). Монтень сказал довольно мягко: во втором случае слово «изображать» уже излишне. Поскольку при систематическом курсе лекций уровень аудитории, её научный потенциал возрастают, то оратор увидит собеседника, сотворца, которого изначально запрограммировал в своём слушателе. Спешка опаснее всего. Если предъявленный аудитории риторический уровень лекции окажется оглушающе-недосягаемым, может сложиться общая установка на непонимание; если уровни лектора и аудитории будут полностью совпадать — установки на познание аудиторию лишит сам оратор. Его цель — преподнести материал так, чтобы слушатель не оказался ни уверенным в собственной духовной неразвитости, ни излишне самоуверенным. Лекция должна адекватно возвышать его в собственных глазах, ставя новые вопросы — вопросы более сложные, чем в предыдущих случаях — и направляя к их решению.

Можно ли искать диалогического контакта, общаясь только с листами лекции? Опыт Ф.И. Буслаева отвечает утвердительно, однако Буслаев начинал совершенно новое направление в науке, обладал прекрасным голосом, и его слушали. Слушали и Т.Н. Грановского, хоть многие студенты, заполнявшие аудиторию, оказывались за его спиной, что совершенно противоречит всем риторическим установкам. Но А.А. Потебня настаивает на соблюдении правил риторики. В «Автобиографическом письме» основатель русской

психологической школы указывает на профессорскую слабость А.А. Метлинского, ибо он «читал по грамматике Давыдова»; П.А. Лавровский читал по конспектам лекций И.И. Срезневского, что также не вызывало уважения у слушателей. Любопытно замечание Потебни: «А.П. Зернин говорил растянуто, некрасиво, но дельно и свободно, не по тетрадке и не выучивая дома наизусть, как это делали другие» (*Потебня А.А.* Автобиографическое письмо // Слово и миф. М., 1989. С. 13). Безусловно, чтение по конспектам другого недопустимо, ибо могут быть совершенно разные системы ценностей, нравственные ориентиры, знания, ораторские умения, личностно закреплённые. Нелепо учить лекцию наизусть, не менее нелепо читать с листа чужие мысли — учитель средней школы может позволить себе это, но преподаватель вуза — нет. Слово лектора — живое; оно подчинено его объёму знаний и фантазии, его взглядам на мир, его интеллектуальному и нравственному потенциалу. М. Хайдеггер справедливо указывает, что «силою представляющего изображения имена засвидетельствуют свою определяющую власть над вещами. Поэт сам творит их исходя из своего запроса на имена» (*Хайдеггер М.* Время и бытие. М.: Республика, 1993. С. 305). Более глубоко сущность имени, названия вещи, раскрывается А.Ф. Лосевым, утверждающим, что «имя вещи, или сущности, есть сама вещь, сущность, хотя и отлично от неё; что имя предмета неотделимо от самого предмета, хотя отлично от него; что имя сущности есть смысловая энергия сущности» (*Лосев А.Ф.* Бытие. Имя. Космос. М.: Мысль, 1993. С. 156). Это проблема не только семиотики, но и риторики: если оратор воздействует непосредственной энергией сущности, он восстановит

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ**64**

сущность предмета в душе слушателя, подобно поэту, сотворив слово, необходимое для её экспликации. «Свой запрос» на имена, воскрешение «смысловой энергии» сущности — основа всякого риторического воздействия. Слово должно быть окружено коннотативно-интонационным (семиотико-риторическим) ореолом, неповторимым для любого случая. Иначе лекторская речь перестанет восприниматься как риторически ценное текстовое образование.

Текст необходим, но не для буквального, дословного прочтения. В нём необходимо выделить микроструктуры, фразы, предназначенные для дословного воспроизведения (чаще всего это цитаты), составить план лекции, а возможно, более подробную композиционную схему. Алогичные, аморфные, торопливо-неуверенные высказывания — результат отсутствия работы над структурированием текста. Лектор может говорить очень быстро, в замедленном темпоритме, произнося лишь важнейшие постулаты, но и его быстрота

должна быть органичной личности, быстрой, но не торопливостью. Даже размышляя вместе с аудиторией (классом), преподаватель должен быть уверен, что никогда не почувствует себя неуверенно. Текст во время лекции необходим и как всегда ожидаемый аудиторией «символ» информированности говорящего. Таким символом выступают папка с лекционным материалом (пусть она даже не раскроется), классный журнал, книга. Вход на лекцию «с пустыми руками» всегда трактуется аудиторией как обыденность, а на уровне подсознательного восприятия — случайность прихода лектора, его неподготовленность и даже неуважение к аудитории.

Лекция всегда должна сопровождаться элементом праздничности, торжественности, «явления» лектора в аудитории. И завершение её также не может оказаться «гофрированным». Лектор осознаёт высоту своего положения, и не будет бестактностью, если аудитория это почувствует.