



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ «РИТОРИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ» ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Мурашов Александр Александрович,

доктор педагогических наук, профессор, Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь

В статье ставится вопрос о сущности «риторической личности» преподавателя высшей школы и о компонентах этого понятия. Среди таковых — коммуникативные умения, способность организовать учебный диалог; отношение к преподаванию и взаимодействию с аудиторией как к творческому процессу. Изложенное ставится в контекст «информационной революции» и интерпретируется с её позиций.

Ключевые слова: педагогика, преподаватель, риторическая личность, творчество, коммуникация.

Преподаватель высшей школы традиционно воспринимается как источник информации, передаваемой студентам на пути их социализации, профессионального становления и роста в качестве специалистов. Но сегодня, когда информационная лавина привела к возможности мгновенно ответить едва ли не на любой вопрос, нажав кнопку смартфона, когда появились вузы «без преподавателей», а традиционная лекция почти немислима без эффектной презентации, преподавательское назначение в высшей школе существенно меняется. Дело в том, что привычное, стандартное преподнесение информации потребовало не только эффектной «упаковки», но и диалогического взаимодействия, а значит, уже не научного монолога, безупречного в фактуально-концептуальном отношении, но совершенно безразличного к реципиенту. Научная речь, в которой отсутствует интерактивный компонент, уже не может сегодня претендовать на звание стилистического идеала, как два десятка лет назад, когда жанровая атрибутика вузовского преподавания вполне укладывалась в методическую корреляцию «лекция — семинар». Поиски новых форм преподавания, среди которых появился, а потом исчез вебинар, сопоставимы со школьными экспериментами, продолжающимися, но так и не одолевшими

убеждения, что сформированная столетиями система не имеет альтернатив.

А почему они понадобились, альтернативы? Очевидно, потому же, почему и школьники, и студенты черпают ныне информацию не на полках библиотеки, а на экране ноутбука или того же смартфона — это более быстро, более полно и куда более увлекательно, чем многочасовые блуждания по бумажным страницам. Это реальность, информационная революция, и здесь не ставится вопрос о том, положительное или отрицательное влияние она оказывает на личность. Безусловно, «клиповое сознание» не способствует интеллектуализации человека; картинка, заменяющая текст, не фактор речевого развития. Однако многочисленность блогов, комментариев и интернет-постов, которые нередко имеют незаурядную речевую интерпретированность, свидетельство безусловной востребованности вербального мышления, грамотной речи, риторически обработанного высказывания. Помимо того, что куцые и безграмотные сообщения тут же дают информацию об авторах, они не вызывают желания продолжать чтение, «присоединяться» к хаотически нагромождённым мыслям и мелькающим ошибкам. Речевой деградации не может произойти, если интернет-сайты дают примеры как точной и выразительной речи, так и авторских неудач, оказывающихся своего рода школой для

интернет-пользователей, откровенно стыдящихся обнаружить безграмотность. Можно сделать своего рода промежуточный вывод: «речевой портрет» общества всё больше включает в себя не только простую передачу информации, но и её яркое и действенное преподнесение. Как рыночная конкуренция обуславливает появление более качественных товаров, так и возможность каждого быть сопричастным к созданию средства массовой информации (тоже своего рода конкуренция) не только обращает к новым источникам информации, но и оттачивает речь.

Но когда, по представлениям коллег и студентов, эта речь идеальна? Тогда же, когда она оптимальна в школе, — когда это речь, предполагающая диалогический отклик — читателя, студента, ученика. Иными словами: смысл революционных изменений в вузовском преподавании — обращение к реципиенту, студенту в расчёте на его отклик. Так на лекцию «приходят» диалогические интенции; так семинар оказывается не воспроизведением заученного, а полноценной интеракцией, поиском решения, креативным взаимодействием. Нацеленная на передачу информации вузовская лекция сегодня немислима без диалогических интенций. Эти интенции, традиционно реализуемые в структурах сообщения, ответственного, предупреждения, оживляют монолог, но главное — приближают высказанные положения к личности студента,



реагирующего на услышанное не как на стороннюю информацию, а как на обращённое к нему и нуждающееся в отклике. Правда, структуры эти известны издавна: современная практика вузовского преподавания, где речь приобретает смысл коммуникативной интенции, видит в этой речи показатель педагогического профессионализма преподавателя.

Итак, каковы они, эмпирически подтверждённые заповеди коммуникативной самореализации в высшей школе?

1. Речь преподавателя не монолог, а коммуникация, следовательно, диктат информативности уступает место диалогическому обмену креативно-языковыми актами. Сказанное на лекции — реплика некоего диалога, а не самодостаточная и замкнутая фраза. Это актуально и при объяснении абсолютно нового материала, который будет воспринят в опоре на уже имеющиеся сведения, а значит — в непереносимом контексте имеющегося у студентов опыта, их мыслей, эмоционального фона, психологических presuppositions.

Так, при сообщении о маркетинговых технологиях важно актуализировать живой покупательский опыт, имеющийся у каждого: «Вы могли видеть подтверждение в интерьере супермаркета»; «Каждому доводилось испытывать это, когда он покупал, скажем, праздничный торт» и т.д. Говоря о строительстве мостов, преподаватель вновь обращается к студенческому опыту: «Вчера

по телевидению показывали, как строят мост. Наверняка вы обратили внимание...»; «В проекте супермаркета, который активно обсуждается в Интернете, учтено как раз это»... Историк, сообщая об оборонительных сооружениях, упоминает недавнюю экскурсию на старые форты; педагог, рассказывая о принципах обучения, ссылается на недавнюю практику в школе. Учёт эмпирического компонента актуализирует содержание лекции, адаптирует её к индивидуальному «я». А значит, крайне важен «цокольный этаж» вузовской пары: преподавателю предстоит знать не только материал занятия, но и некий личностный контекст, в котором этот материал окажется.

2. Непринуждённость — едва ли не основное качество преподавательской речи сегодня. Такая лексико-стилистическая доминанта означает, что сложное подаётся как синтез простого, ранее усвоенного и ставшего очевидным. Важно, чтобы речь наставника была не столько научной, сколько разговорной; не столько дидактически-назидательной, сколько родительски-снисходительной. Элемент живого общения, сближающий ученика и учителя, должен занять своё место в вузовском преподавании, ибо только позиции «взрослый» и «родитель» позволяют развернуть приученное к релаксационной «клиповой» практике сознание к осмыслению самых сложных категорий науки.

Почему преподавательница «с опытом», пользующаяся репутацией абсолютного знатока своего предмета, вызывает сдержанное восхищение и полное нежелание обращаться к её предмету после экзамена, в то время как юная наставница, только-только осваивающая курс, вызывает овацию и восторженные отзывы, в которых — готовность применять полученные знания в самых различных практических ситуациях? Вторая преподавательница, три года назад аспирантка, общается с курсом, опираясь на лексико-семантическую установку непринуждённости; в её речи мелькают слова «ребятишки», «школота», «наши», «гениальный курс» и т.д. Она осуществляет риторический «кризис», адаптируясь к привычной студентам разговорной стихии, а потом, уже с позиций «своего», начинает трансформировать атрибутику разговорной стихии, нацеливая студентов на осознание сложных и неоднозначных явлений.

Другой пример. Опытная дама-доцент, увидев в вестибюле опоздавшего студента, интересуется: «И где вас носит?» — но весело, оптимистично, мобилизуя; тот через несколько дней признается, что она — его любимый преподаватель. Её же слова о том, что она «в угол поставит» отвлекающихся, вопрос о «спагетти», которые вешает на уши первокурсникам не знающая материала студентка, не только повод к жизнерадостным улыбкам аудито-

рии, но и «якоря», вводящие сложное содержание лекции прямым в под-сознательное, о чём мечтает каждый профессор.

Непринуждённость лектора — безошибочный сигнал его заинтересованного отношения и к материалу, и к аудитории; кроме того, непринуждённо говорящий преподаватель имеет репутацию жизнерадостного весельчака — а это условие куда более основательного усвоения материала аудиторией, чем того же материала, сообщаемого закомплексованным дидактом. К элементам «непринуждённого» стиля можно отнести и мемуаристические ремарки преподавателя; важно только, чтобы они были накрепко вмонтированы в тему занятия, а не являли собой риторически беспомощное и совершенно ненужное дополнение к ней, вызывающее лишь удивление.

3. Эмпатийно-ролевая интерактивность занятия — умение показать предметы и события словно «внутренним» зрением, изнутри: так, как смотрит на город экскурсант, а на историческую эпоху — путешественник во времени. Занятие бисубъектно: не «я» и «вы», а «мы с вами»; не «взгляните», а «взглянем». Инклюзивность речи означает вовлечённость студентов в материал, их возможность осмотреться вокруг и увидеть мысленным взором то, о чём говорит преподаватель. Можно сообщить данные о годе сооружения храма, а можно преподне-



сти это, например, так: «Мы идём по улице XVII века. Приземистые домики. Пыльные колеи. Но что это возвышается там, за углом? Ах да, это сооружают храм, который и через триста с лишком лет будет казаться чудом строительного искусства...»

Быть «риторической личностью» способен лишь тот, кто владеет приёмами педагогической риторики; этими приёмами во многом определяется и система занятий такого рода. Она позиционирует преподавателя как «человека говорящего»; его деятельность, раскрывающаяся прежде всего в речевом поведении, синтезирует методiku, предметную эрудицию и психологию в неременной подчинённости их началу риторическому. Когда говорят об аналоговой природе творческого мышления, в его основе находят явления, «вне риторической ситуации не поддающиеся сближению» (Ю.М. Лотман). Иными словами, за творческий характер учебной деятельности отвечает риторика: и как обогащение прецедентного текста смысловыми нюансами, и как характеристика введения любого материала. Видя в метариторике теорию творческого мышления, Ю.М. Лотман, по сути, говорит об упоминавшихся уже «биномах фантазии»: неожиданная связь слов, их взаимовлияние, благодаря которому возникают коннотационные рефлексy, — всё это способно привести к рождению художественного дискурса и художественного образа. Именно риторически

обработанное слово приобретает ту многогранность, глубину и действенность, когда оно способно балансировать на грани стандартизированного понятия и художественного образа, с безмерностью его смыслов и посылов. Риторически обеспечиваемый диалог, который, говоря словами Ю.М. Лотмана, «предшествует языку и порождает его», — психологический и когнитивный исток творческой деятельности вообще. Это позволяет поставить вопрос о личностной и профессиональной специфике преподавателя, осуществляющего обучение в единстве творческих составляющих — «как предмет», «как процесс», «как прогнозирование результата».

Во-первых, преподаватель, организующий в том числе и креативную деятельность, не может обойтись набором шаблонов и лекал; ему самому необходимо быть воплощением креативности — как в осмыслении материала, так и в организации учебного процесса. В некотором противоречии с этим, на первый взгляд, находится требование предельно жёсткого «сценария» занятия, в который превращается план. Преподаватель не имеет права раздумывать над очередным этапом; более того, его реплики будут успешными, лишь когда у обучающихся просто не останется времени на какую-либо иную деятельность: учтён индивидуальный ритм каждого; образовавшиеся временные промежутки немедленно заполняются

заданиями, предлагаемыми тем, кто быстрее справляется с работой. Важно, чтобы задания эти были продолжением творческих интенций; часто они оказываются «компасами», «навигаторами», которые наиболее динамичные учащиеся (на данном этапе — капитаны команд) «настраивают» для дальнейшего пути остальной аудитории. В этом случае преподаватель выступает инициативным, харизматичным человеком, способным вызвать интерес, удержать внимание, владея различными нюансами живого слова и способным откликаться на духовные запросы обучающихся.

Во-вторых, каждый ход «риторической личности» подготовлен соответствующим восприятием, а значит, именно слово, предназначенное для восприятия (это вовсе не означает «красивое» или «патетическое»), предстоит подготовить заранее, ориентируясь на специфику «индивидуальных смысловых контекстов» каждого участника диалога. Важно думать не столько о том, как прозвучит то или иное слово, сколько о том, как оно будет воспринято: окажется мощным аттрактором или останется внешним явлением, даже грамотным и ярким. Чтобы обращение стало достоянием воспринимающего, оно не может быть простым призывом к действию. Оно обязано восприниматься как начало действия, в которое вовлекает уже риторическая энергетика сказанного.

В-третьих, сам процесс обучения, если рассматривать его как один из видов творчества (педагогике гораздо более подобает называться «творчеством», «мастерством», нежели «наукой»), без которого нет «риторической личности», оказывается цепочкой коммуникативных актов. При этом риторическая сторона, рождение образа, означает пересоздание, интерпретацию известного, появление нового дискурсивного хода из определенным образом сгруппированных прежних — т.е. творческое продолжение, возникшее из творческого восприятия. Обучение как творчество — высшая форма и главное предназначение коммуникативного акта в целом; однако «риторически обработанная речь требует активного творческого восприятия» (Ю.Б. Боров): уже из этого следует, что риторическое высказывание и творческая рецепция — звенья одной цепи. Коммуникативное вдохновение (В.М. Букатов), диалогичность искусства (М. Бубер), общение как часть педагогического творчества (В.А. Кан-Калик), риторика как его технология (Е.А. Юнина) — понятия и концепции преподавания как творческого диалога, риторически синтезирующего педагогику и творчество. Эти концепции определяют различные стороны креативного преподавания, делая его феноменом различных областей знания, оказывающихся взаимосвязанными и взаимозависимыми.



Без риторического компонента обучение окажется в лучшем случае воспроизведением имеющегося, а не поиском нового; между тем и средства воздействия на человека, и выбор подхода к нему обязаны быть детерминированы творчески (А.А. Бодалев). В этом случае окажется возможным креативный диалог, который должен повсеместно прийти на смену унифицированному изложению материала. Организующим компонентом такого диалога является восприятие. Восприятие творческое (т.е. такое, которое предполагает индивидуальный отклик, неравнодушие к предмету) основано не только на понимании, в котором всегда немало лакун, нуждающихся в заполнении. Восприятие — готовность анализировать или интерпретировать предмет в соответствии с особенностями собственной концептуальной системы, и потому основа его — творческий импульс, усвоенный как одна из моделей межличностного взаимодействия. Для творчества как процесса необходим тот проектируемый и реализуемый системой риторических целеполаганий уровень восприятия, без которого невозможно никакое индивидуализированное, авторское продолжение и развитие. Известное «говорить — значит быть воспринимаемым» означает не что иное, как «говорить творчески — значит быть творчески воспринимаемым». А это и есть обоснование творчества как процесса, как риторической органи-

зации учебного текста, приводящего к соответствующему восприятию и интерпретированию в сознании обучающихся.

Преподаваемый таким образом текст влечёт «диалоговое» мышление (В.С. Библер), внутренний спор с собой; передача импульса становится «не воздействием, а взаимодействием» (А.Н. Леонтьев). Со всей очевидностью формулирует суть этого процесса для системы образования Дж. Стоддарт: «Функция образования — творческая функция — в том, чтобы открыть пути самовыражения, таким образом формируя личность. В этом случае образование очищает пути для коммуникации» [1, с. 197]. Самовыражение — ведущая потребность человеческой личности; оно не состоится, если не создана творческая, мобилизующая атмосфера занятия на любом уровне обучения. Важно отыскать слова, восприятие и понимание которых означало бы возможность последующей переработки. Подобрать императивы, осознание которых оказалось бы условием личностного роста. И тут на помощь приходит риторика: в ней можно смело видеть кодификатор педагогики информационного общества. Слово преподавателя, «риторической личности», несёт информацию, пробуждает желание продолжать и развивать, намечает векторы целенаправленной креативной деятельности. Обращаясь к личности, мы проектируем гиперличность (В.В. Налимов); преодолевая

шаблон, мы преодолеваем атрофию генеративной способности (Э. Фромм). А поскольку «сущность человека покоится в языке» (М. Хайдеггер), а «творческое слово созидает мир» (Андрей Белый), триада «человек — язык — мир» сжимается до концепта «творчество», вбирающего все её части.

Этот процесс предполагает как «обучение творчеству», так и «обучение в творчестве». Но речь идёт исключительно о втором — процессе творческого преподавания и стимулирования креативного восприятия. Созданию риторических ситуаций, необходимых для организации этого, способствуют проблемно-поисковые задачи; аттракторы, конкретизирующие и визуализирующие учебные сведения; обращение к сложившимся интересам; актуализация работы творческими группами (экипажами) с элементами соревновательности (при воспроизведении сведений) или с проведением обзоров (при интерпретативной или генеративной работе). Важна создаваемая на таких учебных занятиях атмосфера театрального спектакля, изобилующего внезапными озарениями, острыми проблемами, риторическими технологиями, активизирующими постоянный диалог. При введении информации преподаватель помнит о том, что может быть воспринято конкретной аудиторией, а что — нет. Услышанное будет апперцепировано учащимися, включено в контекст фактов, суждений, ожиданий и пресуппозиций: только

в этом случае возможно его понимание, а значит, и последующая интерпретация. Момент внутренней подготовленности — одно из условий полноценного восприятия; даже реализуя неожиданность как сильнейший риторический приём, задание должно стать востребованным, а технология его выполнения — знакомой учащимся. Более того, каждая поставленная задача оправдана невозможностью или нерациональностью иного, стандартного, решения: это и оказывается во многих случаях подготовкой, экспектацией или когнитивным диссонансом, за которым следует креативное решение.

Дивергентность потенцируемого мыслительного процесса; возможность множества вариативных ответов и логического выбора оптимального; диалогическая открытость вводимого текста; возможность его полирецепторного восприятия; наличие коммуникационных «разминок», предполагающих вхождение абсолютно каждого обучающегося в риторические ситуации учебного занятия, — своего рода технологический базис, организующий такие занятия как риторическую реализацию педагогического запроса. Само обращение преподавателя предполагает построения, уже обработанные средствами выразительности и психологической адаптации (оптимальные пафосные и экспрессивные формы). Это умение подключать для общения с аудиторией невербальные средства (среди них выделим паузы,



логические ударения, необходимую смену характеристик речи в зависимости от коммуникативной интенции); включение аттракторов (интересные проблемы, интригующие сюжеты, дискуссионные точки зрения); изложение фактов как того, что происходит вокруг, составляя ценностный фон и визуализационный фактор.

Сказанное даёт основание для постановки вопроса о «риторической личности» преподавателя высшей школы: сегодня это одна из важнейших характеристик, определяющая его профессиональный статус. Можно говорить о нескольких уровнях «риторической личности»: психологическом, педагогическом и языковом.

Психологически такая личность — это коммуникативный лидер; он не столько предъявляет требования, сколько обеспечивает безусловность их выполнения; не демонстрирует интенции, а способствует их возникновению в душе каждого студента; обращается не к аудитории, а к личности каждого, к её собственным интересам и потребностям, адаптируя к ним новый материал, сообщаемый в ходе лекции или занятия. Коммуникативное лидерование — умение говорить языком своей аудитории, видеть её глазами, думать её мыслями; он не сообщает информацию, а пробуждает у каждого желание её отыскать или усвоить. Лидером не может оказаться учащийся другого класса или студент другого курса, вожатый

другого отряда, житель другой страны. А значит, важно оказаться выразителем мыслей конкретной аудитории, стать «своим» для неё, чтобы она наделила преподавателя полномочиями лидера. Таким образом, эмпатия важна не только при рассмотрении предметов и явлений, но и в процессе взаимодействия с учебной аудиторией, когда умение играть роль становится способностью смотреть на мир глазами другого человека — студента; быть для него и наставником, и психологом.

Следующий императив психологического аспекта «риторической личности» преподавателя — умение обращаться к так называемой запланированной неожиданности. То есть способность поразить аудиторию необычной, но основательно подготовленной информацией, которая окажется одной из «ключевых точек» учебного занятия. «Неожиданность — залог успеха», — предупреждает Б. Брасиан, словно развивая мысль Аристотеля о том, что «познание начинается с удивления». Фактором такой «неожиданности» может оказаться логический (математический) парадокс, необычный сюжет, рассказ о таинственном явлении, соотносимом с темой занятия. Умение «внедрить» неожиданное в структуру учебного занятия позволит сделать его ярче, привлекательнее, а ещё установить «якорь», позволяющий основательно запомнить предложенную вслед за ним информацию.

«Удивление, — пишет П.А. Флоренский, — есть зерно философии. В зерне содержится всё, что из него вырастает» [2, т. 2, с. 143].

Педагогическая реализация «риторической личности» — это организация учебного процесса в наиболее комфортной корреляции с процессами познания. Методическая палитра занятий, имеющих место при этом, обращена к личности, её вниманию, интересам, возможностям будущей профессиональной самореализации. Но риторически важно не просто организовать занятие, где факторами изучения темы служили бы внимание, познавательный интерес, соревновательность, а ввести их в живую ткань диалога, сменяя мозговой штурм командной работы ролевой интерпретацией события, правку текста — импровизированной радиопередачей, ответы на стандартные вопросы — воображаемым путешествием. Не будем уточнять синестетическую роль презентации в таком занятии, ограничимся указанием на то, что его педагогика и методика реализуются в чёткой композиционной организованности, очевидной востребованности именно таких, а не иных форм работы, постоянном диалогическом взаимодействии, в том числе изнутри позиционных (редактор, ди-джей) и ролевых (путешественник, собеседник литературного героя) риторических контекстов.

Языковой уровень «риторической личности» — это владение ресурсами языка в соответствии с требованиями уместности, точности, логичности

и действенности высказывания. Нужно ли повторять, что речь преподавателя высшей школы не может содержать ошибки? Однако «риторическая личность» не означает говорюна, уснастившего речь метафорическими цепочками, театральными приёмами. Главное для речи преподавателя — «быть ясной и не быть низкой», по словам того же Аристотеля. А сценическая обработка высказывания приходит как реализация «заказа» аудитории на непринуждённость и диалогичность.

Очень серьёзным аспектом речи преподавателя является умение цитировать художественную литературу — и прозаическую, и поэтическую. «Смысл следует искать здесь не в предметах как таковых, а в пробуждённом в нас душевном настроении» [3, т. 1; с. 141]. Это настроение, во-первых, оказывается проявлением выразительности языка; во-вторых, становится контекстом и мнемоническим атрибутом для студента. И дело не только в том, чтобы цитировать точно; важно включить художественный текст в партитуру занятия, а на практике — в систему реплик того диалога, каким оказывается занятие в современном вузе.

Литература

1. Stoddard J. Creativity and its construction. — N.-Y., 1959.
2. Флоренский П.А. Мысль и язык. // У водоразделов мысли. — М.: Правда, 1990.
3. Гегель Г.Ф.В. Эстетика. — М.: Искусство, 1968.