

С. Ф. ИВАНОВА

ИСКУССТВО ДИАЛОГА или БЕСЕДЫ О РИТОРИКЕ



Пермь
1992

С. Ф. ИВАНОВА

**ИСКУССТВО ДИАЛОГА,
или
БЕСЕДЫ О РИТОРИКЕ**

Пермь
Западно-Уральский учебно-научный центр
1992

Иванова С. Ф.

Искусство диалога, или Беседы о риторике. —
Пермь: Западно-Уральский учебно-научный центр,
1992. — 200 с.

Слово — необходимое составляющее мастерства учителя и воспитателя. Без умения вести культурный диалог, диспут, общение невозможны педагогика сотрудничества, демократизация школьной жизни.

В книге рассказывается не только о том, как педагогу самому овладеть секретами убеждающей речи, ораторским искусством, но и как научить этому детей.

Для учителей, старшеклассников и тех, кто овладевает риторической деятельностью самостоятельно.

От автора

Сегодня вряд ли кто сомневается в необходимости гуманизации школы, в преимуществах педагогики сотрудничества, ориентированной на личность ребенка, перед авторитарной, императивной, административно-командной системой отношений, которые формируют слепого исполнителя чужой воли, человека-винтика. Однако признавать это мало. Необходимо действовать в этом направлении, изменяя свое сознание. А это, как известно, самое трудное. Жесткой, одномерной системе управления «объектом», справедливо признанной антигуманной, античеловечной и подлежащей коренной перестройке, соответствуют столь же одномерный, догматический, способ мышления и как его следствие — авторитарно-диктаторская форма высказывания. «Я, в данный момент поставленный над тобой, говорю, а ты, поскольку этого высокого положения не достиг, внемли и, не тратя времени и усилий на бесплодные размышления и рассуждения, упоминай хорошенько все, что я говорю, и исполняй беспрекословно»; «Делать как велено!»; «Не рассуждать!»; «Не забывайтесь!» — все эти казарменные императивы, корнями уходящие в рабовладельческие и феодальные отношения, глубоко засели в сознании многих. Тем более что «не рассуждать» гораздо легче, чем самому думать и нести за свои слова и дела персональную ответственность.

Бороться с этим укоренившимся социальным злом было бы безнадежно, если бы стремлению к легкости и безответственности не противодействовала искони свойственная большинству людей жажда свободы, самостоятельности, творческого самовыражения. Чуть вставши на ноги, малыш после «мама» сразу произносит слово «сам». Но и с первых же своих шагов он вступает в систему «ограничивающего монолога» родителей, воспитателей, учителей. И если мы не ломаем эту ограничительно-монологиче-

скую систему воспитания, основным орудием которого всегда являлось «указующее слово», то и нечего нам ждать тех самых активных, творческих и инициативных личностей, которые только и смогут построить демократическое общество. Лишь диалогические отношения ведут к продуктивному сотрудничеству.

Культура мышления и речи прежде всего связана с умением «спорить с самим собой» (К. Маркс) в поиске истины, а в процессе ее отстаивания — с умением предвидеть все возможные «про» и «контра», которые могут выдвинуть предполагаемые оппоненты. Чтобы наши ученики из «объектов воздействия» превратились в соуправителей, содеятелей, единомышленников, нам необходимо овладеть умением вести диалог на равных, полностью восстановив не только собственно учительское достоинство в диалоге с «вышестоящими», но и личное достоинство ученика, вытравливая из сферы педагогического общения «социоцентризм»: «Воспитательницы, учителя, книги, радио, телевидение, газеты, внушая одни и те же мысли и пресекая «своеволие», порой полностью лишают человека способности трезво оценить окружающий мир. В этих условиях редкие люди могут противопоставить свои житейские впечатления пропагандируемым мифам. ...Но отрезвление еще только началось. Первостепенное значение приобретает воспитание самостоятельных людей, способных думать творчески, следовать излюбленному девизу Маркса: «Все подвергай сомнению!» Сегодня конформизм и догматизм — опаснейшие рифы на пути перестройки. А для того чтобы убрать их с дороги, снять удушающий пресс социоцентризма, надо углубить процесс демократизации и решительно пересмотреть методы обучения и воспитания подрастающего поколения, повышения квалификации кадров»¹.

Можно ли надеяться на быстрый и легкий переход от социоцентрического мышления и основанного на нем авторитарного монолога к критическому, диалектическому, человекоцентристскому мышлению, на котором основан поиск истины в споре? Разумеется, нет. И прежде всего потому, что такое мышление потребует от учителя критического отношения к самому себе и ко всему тому, что он говорит детям. После того непререкаемо-авторитарного тона, который сложился за многие годы в нашей школе, мы отвыкли спорить со своим внутренним оппонентом, от-

¹ Шакуров Г. Социоцентризм или социализм // Новый мир. 1988. № 7.

выкли отыскивать истину — мы ее брали в готовом виде в постранично указанных нам источниках. А ведь еще К. Маркс неоднократно подчеркивал: «Истина, которая понятна сама собой, потеряла свою соль, весь свой смысл и всякую ценность. Она сделалась безвкусной, как застоявшаяся вода»¹.

Мы разучились по-настоящему работать с серьезной научной литературой, пользоваться первоисточниками, а не их популярными переложениями в поисках теоретической концепции, научного обоснования решения сложной мыслительной задачи. Не владея методой критического отбора такой литературы, зачастую готовы согласиться с каждым автором, который сумеет ярко и убежденно представить свою точку зрения. Нам предстоит непростая задача: «самоперестроить» педагогическое мышление и всю деятельность, связанную с мышлением и речью.

Другая задача, не менее трудная, — перестроиться по отношению к предполагаемому или реальному оппоненту. Десятилетия «навешивания ярлыков», грубых разносов вместо аргументированной критики отучили нас от интереса и уважения к чужому мнению, к возможности инакомыслия. Восстановить диалектические принципы ведения диалога — это значит не забывать общественного содержания спора, а отсюда «самым внимательнейшим образом смотреть за тем, чтобы неизбежные споры, неизбежная борьба мнений не вырождались в перебранку, сплетни, дразги, клеветы»².

Разумеется, культура спора, диалога проистекает из общей культуры, «цивилизованности». Но есть, вернее сказать, была и целая наука, в основу которой положены правила и закономерности построения убеждающей речи, в основном монологической по форме и диалогической по существу — **риторика** (ораторское искусство) и **эристика** (искусство спора, т. е. диалога). При этом надо учитывать, что диалог в риторическом понимании — это часто не только разговор двоих, но и спор с группой или массой людей, как бы аккумулярованных в одном образе. Такой диалог может сохранить свою дискуссионность и в ситуации, когда аудитория молчит, иногда подавая свой «голос» в виде записок, а иногда «самовыражаясь» лишь мимически, а то и в протестующем ропоте аудитории.

Сегодня мы часто становимся свидетелями своеобраз-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 2. С. 88.

² Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 24. С. 166.

ных «гайд-парков» на улицах и площадях. Народ намолчался и в условиях развивающейся в нашем обществе демократии и гласности он жаждет высказаться. И тут, к досаде и огорчению, обнаруживается, что сформулировать свою мысль в адекватной ей форме, а тем более вслушаться и вдуматься в то, что говорят другие, мы, как правило, не умеем. Поэтому и захлестывают всех эмоции и дискуссия перерастает в ту самую перебранку, от которой предостерегал нас опытейший полемист В. И. Ленин.

Но не умеет дискутировать не только «масса». Еще острее проявляется дефицит этого умения у тех, кто по своему положению просто обязан направлять эти стихийные дискуссии в правильное русло, в том числе и у педагогов. Все большее число людей осознают необходимость серьезного обучения диалогу как искусству поиска компромиссных решений — без этого нам просто не выполнить тех глобальных задач, которые поставлены перед нами временем, обществом, самой жизнью. А это искусство, которым можно овладеть, только зная его законы, правила ведения дискуссий, теорию и постоянно упражняясь в практике.

Мне привелось в течение десяти лет обучать основам забытого искусства диалога самых различных специалистов в разных регионах нашей страны. И, разумеется, почти во всех этих «школах» и «университетах» риторики немалую долю, а иногда и львиную составляли учителя школ и преподаватели вузов.

Будучи сама изначально школьным учителем-словесником, а затем преподавателем методики русского языка в пединституте, и понимая, как важно именно учителю, особенно перестраивающейся школы, научиться искать истину и убеждать в диалектическом споре, все эти годы я накапливала и осмысляла наблюдения в процессе практической работы с педагогами, изучала их вопросы и недоумения. Именно поэтому я решила построить свой разговор с читателями по классическому античному образцу, наиболее ярко представленному в «Диалогах» Платона¹. Мой воображаемый оппонент и будет говорить от имени тех моих слушателей, чьи возражения, вопросы, реплики я собрала, выступая в педагогической аудитории.

¹ Сегодня уже издали книги, написанные в этой классической форме: Лосев А. Ф. Держание духа. — М.: Политиздат, 1988; Менделеев А., Казутин Д. Диалоги в демократии. — М.: Политиздат, 1988; Пешков И. В. Три июля в беседах о речевом общении. — М.: Знание, 1989.

Адресат книги достаточно широк и многообразен: все те, кто в общении, в диалогах, в сотрудничестве с молодежью должен искать оптимальных и приемлемых обеими сторонами решений и кому предстоит передать своим потенциальным ученикам знания и умения, в том числе и в области искусства речевого общения.

Этой двойной задачей и объясняется отбор материала и его организация в книге. Не будучи учебным пособием, она вместе с тем несет в себе конструктивные элементы, которые позволят всем желающим в процессе самообразования и последующего обучения риторике и эристике школьников сориентироваться в выборе путей и способов работы. Представленная здесь методика проходит апробацию в московских гуманитарных гимназиях, и расширение круга педагогов-экспериментаторов, надеюсь, будет способствовать разработке учебного курса риторики и эристики для школы.

Книга состоит из восьми бесед с воображаемым оппонентом-учителем. Эти прямые диалоги дополняют «методические размышления» о способах и средствах обучения искусству речевого общения в различных классах школ нового типа. Предлагается также критическому вниманию читателей-педагогов экспериментальная программа по курсу «Риторика» для гимназии. Разумеется, на основе этой программы можно разработать и ее варианты для различных условий, соотнесенных с реальностью.

Итак, приглашаю читателей активно включиться в наш диалог, чтобы на практике освоить приемы речевого общения.

Беседа первая
**НУЖНА ЛИ РИТОРИКА
НАШЕЙ ШКОЛЕ?**

Оппонент (О). Если заголовок книги у меня не вызывает никаких возражений — конечно, надо учить публично выступать всех без исключения и желательно с детства, — то подзаголовок настораживает. Зачем нам вводить в донельзя перегруженный учебный план школы еще какие-то дополнительные предметы? Да еще такие мудреные, как риторика, эристика, смысл и содержание которых весьма смутно представляет себе даже учитель-словесник. Мало нам неудачных экспериментов с введением в школьный курс «основ» правового воспитания, семейной этики и психологии и т. д.! На моей памяти бесславно закончились и попытки обучения в школе основам логики и психологии. И это при том, что правоведов, логиков, психологов у нас в стране немало, как и научной и даже научно-популярной литературы по этим вопросам. А ведь ни риторике, ни эристике у нас в стране, как мне известно, не учили и не учат ни в одном вузе и даже университете. Да и литературы по этим проблемам у нас почти совсем нет.

Поэтому мне представляется, что гораздо целесообразнее было бы усилить работу по развитию речи на уроках русского языка, увеличив их количество во всех классах и помогая методически поднять эти уроки на новый уровень качества, а не восстанавливать невозстановимое да и не так уж нужное...

Автор (А). В вашей позиции есть очень серьезная аргументация. У нас нет такой дисциплины, нет кадров, мало литературы, т. е. нет условий для возрождения предмета, содержанием которого является теория и практика убеждающей публичной речи. Но ведь в обществе возникла сильнейшая потребность в умении строить и произносить

такую речь. И разве можно не ответить на этот запрос? В конце 1989 г. Московский комитет по народному образованию созвал конференцию первых лицеев и гимназий. Так не учителя и тем более не ученые подняли вопрос о введении риторики в старших классах (и заметьте: вместо русского языка!), а сами учащиеся. И требование их звучало очень жестко.

О. Да знают ли они сами, чего требуют? Что они понимают под риторикой? Скорее всего, это просто бравада...

А. Ну зачем же так сурово? Они очень аргументированно отстаивали это требование, утверждая, что «пустое сочинительство» и «школьная грамматика» их почти не подготовили к реальной жизни, в которой надо уметь вести беседу на любую тему, выступать с публичной речью, отстаивать свое мнение в споре и не выглядеть при этом «мучеником слова» или пустым болтуном. Риторiku они себе и представляют таким предметом, который поможет им преодолеть эти недостатки речевого развития.

О. Ну а как они представляют себе, кто их будет учить? Где взять специалистов, пособия и т. п.?

А. А это не их забота — об этом обязаны позаботиться мы с вами. На то мы и педагоги, чтобы разорвать порочный круг, в котором оказалась наша словесность. Вы же прекрасно знаете, к чему в школе свелись так называемые уроки развития речи. В лучшем случае добросовестные преподаватели русского языка и литературы готовят своих учащихся к сочинениям на литературные темы и затем анализируют ошибки в них. Но при чем здесь, простите, речь, которая нисколько не развивается, особенно если учесть, что собственной речи учащихся в школе вообще почти нет места, она просто не звучит в виде развернутого монолога, а уже о диалоге и вообще говорить не приходится...

О. Не пойму, почему предметом ваших забот является диалог. Ведь это простейшая форма речи, значительно проще монолога, который предстоит создавать каждому по сложнейшим законам. Именно им не владеет подавляющее большинство людей. Вглядитесь в бурлящую жизнь: в диалоге все — говоруны, но как только дело доходит до монологического высказывания, тем более публичной речи, начинаются затруднения, заикание, эканье и меканье. Это уж совсем все с ног на голову: каждому школьнику известно, что учить надо именно монологической речи, а диалог и «сам пойдет» — реплики собеседника поддержат, подскажут и содержание и форму...

А. Вы, уважаемый коллега, выявили мнимое противо-

речие и столкнули две формы, которые, на наш взгляд, противопоставлены лишь по чисто внешним признакам: монолог — это речь, произносимая одним человеком; диалог как минимум — двумя. Мы же предполагаем рассматривать это явление с риторических позиций, когда речь по способу общения является диалогом, спором с реальным или воображаемым оппонентом. По форме же это может быть речь монологическая (доклад, лекция, выступление, митинговое слово и т. п.) и диалогическая (интервью, беседа, дискуссия и т. п.). Обратите внимание: даже в том случае, когда монолог, предназначенный для убеждения кого-либо в чем-либо, произносится «про себя», вы ищете наиболее убедительные аргументы в споре с воображаемым оппонентом. Причем мы это делаем интуитивно, даже не зная, что это непреложный закон поиска истины. «Для доказательства необходимы два лица; мыслитель раздваивается при доказательстве; он сам себе противоречит, и лишь когда мысль испытала и преодолела это противоречие с самой собой, она оказывается доказанной. Доказывать значит оспаривать» (Л. Фейербах). «Мыслить — значит говорить с самим собой... значит внутренне (через репродуктивное воображение) слышать себя самого» (И. Кант). «...Подлинное свое бытие язык обнаруживает лишь в диалоге... Слово умирает во внутренней речи, рождая мысль» (Л. С. Выготский). Надеюсь эти высокие авторитеты убедили вас, что диалогичность — неперемненное условие мышления и речи, направленных на отыскание истины?

О. Ну, в споре-то мы чаще не истину ищем: каждый старается доказать свою правоту. Ведь истина — понятие условное, отсюда и безысходность большинства наших дискуссий: каждый остается при своем мнении и своей «правоте».

А. Вот тут-то и обнаруживается наше непонимание сущности диалектики, которая в отличие от субъективизма (скептицизма, софистики и т. д.) содержит в относительном (релятивном) и абсолютное¹. Ваше же утверждение об условности истины лежит в основе софистической риторики, которая действительно не ищет истину, а изобретает способы убеждения для любого положения, развиваемого оратором. Это очень серьезное, основополагающее различие между диалектической и софистической риторикой. И нам

¹ См.: Ленин В. И. К вопросу о диалектике // Полн. собр. соч. Т. 29. С. 317.

надо с самого начала определить базовую основу нашей дискуссии — на каких идейных основаниях она будет строиться. Моя позиция проистекает из диалектической логики, утверждающей, что при всей сложности и противоречивости жизни человеческого общества, бесконечно ищущего оптимальные пути развития и соотношения идеального для отдельного человека и для общества в целом, в борьбе противоречий, существует некий Абсолют, Великая Истина, к которой и устремлено диалектическое познание. И главный инструмент этого познания — сомнение, аргументированный спор, работающий на постоянный поиск именно Абсолюта. А самое опасное для диалектического мышления — это догматизм, делающий вид, что уже нашел истину и вбивающий ее в массовое сознание, стремящийся привести всех к единодушию и единомыслию, а точнее — к бездушию и безмыслию. Если мы с вами будем дискутировать, стоя на разных платформах, то наш диалог будет разговором двух глухих и действительно приведет в никуда.

О. Ну на каких разных платформах мы можем быть! Я просто пытаюсь разобраться. А вы, коллега, употребили недозволенный прием — пристукнули меня сразу высокими авторитетами, с которыми мы не привыкли спорить. Вот и выходит: не согласен со мной, — значит, ретроград, опять же ярлычок-с...

А. Призывая вас определиться в исходных позициях, я не пытаюсь навязать некие готовые положения, «приступившая» вас цитатами, но призываю осмыслить нашу общую базовую точку зрения, чтобы все дальнейшее обсуждать уже на ее основе.

О. Я готов. Но нельзя ли для примера привести какую-нибудь из высших истин, к которым должно стремиться человечество? А то рассуждения наши звучат некими абстракциями...

А. Пожалуйста: «Всякое знание, отделенное от справедливости, представляется плутовством, а не мудростью» (Платон. «Менексен»). «Пока добродетель не станет руководством к действию, никакое число кораблей и никакие укрепленные стены не спасут государство от разложения и гибели» (Платон. «Горгий»).

Разве это не высшие истины, которые проверены многовековой практикой жизни человеческого общества, расцвета и гибели множества великих государств? И не к этим ли истинам с трудом продираются современные сверхдержавы, овладевая новым мышлением? Такое ли оно «новое»?

Удалось ли мне доказать вам, что даже монологическая речь, имеющая целью убедить слушателей в правоте положений, развиваемых оратором, должна быть основана на диалоге, диалектическом споре?

О. Да, на таких основаниях я согласен, что овладение диалогом — это важное дело. Не требует доказательств и исходная посылка: за многие годы главенствования в нашем сознании догматизма, «социоцентризма» мы утратили искусство спора, не знаем основных правил ведения дискуссий и частенько ведем в своей среде грубую перепалку, от которой нас предостерегал Ленин. Это объективный факт, и от него никуда не денешься. Но позвольте задать вам вопрос: неужели вы всерьез считаете, что стоит любому педагогу — будь он новатор, консерватор или просто «средненький» учитель — овладеть набором правил и приемов, которые составляли некогда предмет «риторика», и он сможет вести конструктивный монолог-диалог с молодежью? Разве прежде ему не нужно поднять свой культурный уровень, упавший до крайности? «Приемами» авторитета не завоюешь. Не обольщение ли это, и не приведет ли оно к еще большим нравственным потерям?

А. Вопросы не простые. И прежде всего потому, что для ответа на них нам придется выйти за рамки темы, составляющей суть нашей беседы. Но такова реальность: проблемы культуры, духовности — сегодня самые животрепещущие. Сколько бумаги исписано по этому поводу! Сколько прекрасных слов и фраз сказано о том, каким должен быть учитель! Сколько ярких образов освещают нам путь к педагогическому и нравственному совершенствованию — от Ж. Ж. Руссо и Песталоцци до Л. Н. Толстого, Я. Корчака, В. А. Сухомлинского, А. С. Макаренко!.. Но ведь печальный факт нашей действительности: учителей-интеллигентов в полном смысле этого слова сегодня надо в Красную книгу записывать, днем с огнем разыскивать.

О. Вот именно! Соберем в «авторские школы» этих «прорабов духа», обобрав наши и без того нищие духовные школы. Не породит ли эта ситуация еще большее расслоение среди учительства? Не укрепит ли в его среде воинствующее неприятие всякой научной мысли и черную зависть к «элите» и «высочкам»?

А. Нет, мой друг, уж если мы наделали брака в семье, школе, институте, то нам его всем миром и исправлять. Наши беды за нас никто не расхлебает. Нам нужно изыскать возможности, чтобы все учителя, которые у нас есть, поднялись на тот уровень культуры, который даст каждому

моральное право на убеждающую и убедительную беседу с учениками и их родителями. Однако хотелось бы особо подчеркнуть одно весьма существенное условие: ни в коем случае нельзя подходить к идее убеждающей речи с позиций одной жесткой «универсальной схемы», прочно въевшейся в наше общественное сознание, особенно в учительской среде. Очень точно и лаконично сформулирована ее суть в статье В. Сергеева «Искусственный интеллект — это еще и экспериментальная философия» (Знание — сила. 1989. № 6): «...пример универсальной объяснительной схемы — распространенный способ отношений к любым взаимодействиям с партнером как к шахматной игре. Это снова готовая рамка для понимания ситуации, навязывающая, хоть неявно, сугубо конфронтационные отношения: кто-то выигрывает, кто-то проигрывает, иногда ничья, но ни в коем случае невозможно кооперативное поведение, скажем переговоры, при которых обе стороны остаются в выигрыше».

Обратите внимание на концовку приведенной цитаты. Ведь конструктивность мыслительной деятельности в процессе подготовки и ведения убеждающей речи предполагает именно поиск такого решения, который позволит участникам диалога, дискуссии получить общий выигрыш — оптимальное решение вопроса, проблемы.

Предмет «риторика», который почему-то в наши дни приобрел не свойственный ему изначально смысл «краснобайства», «пустоговорения», в достаточной мере обладает тем самым потенциалом активизации мыслительной деятельности, о которой мы все сейчас печемся.

О. Ну уж здесь вы, коллега, перегнули палку! Помните, неистовый Виссарион почему зря громил эту вашу риторику: «Всякая риторика есть наука вздорная, пустая, вредная, педантская, остаток варварских схоластических времен». Не риторические ли каноны мешали развитию общественной мысли в середине XIX века? И не потому ли риторика к 60-м годам была вытеснена из русской школы, а в советской не существовала вообще и не существует и по сегодняшний день?

А. Ваши аргументы легко опровергнуть хотя бы теми плачевными результатами, которые мы имеем в риторическом плане в сегодняшней школе. Особенно если их сопоставить с теми, которые были достигнуты в гимназиях, лицеях, семинариях прошлого столетия. Но я не воспользуюсь этим упрощенным сопоставлением, так как тут много

различных сопутствующих факторов, а не в одной риторике дело.

Что касается вашей ссылки на Белинского, то в системе доказательств чье-либо мнение считается самым слабым и неубедительным аргументом, и к нему диалектическая риторика не прибегает, так как в мнении рассматривается не факт, а некое отношение к нему.

В вашем рассуждении есть и другое нарушение правил аргументации: вы пытаетесь оценить явление вне временных рамок, или, вернее, смешав все временные категории. Недопустимость такого подхода к суждениям подчеркивали все философы-материалисты. Так, Энгельс в «Людвиге Фейербахе» утверждает, что «все приобретаемые нами знания ограничены и обусловлены теми обстоятельствами, при которых мы их приобретаем» (т. 21, с. 302). Это уже не мнение, а доказанное на многочисленных примерах **суждение**, входящее в основу материалистической диалектики. Построим и мы на базе этого суждения свой контраргумент.

Да, это факт, что Белинский в середине XIX века усмотрел в преподаваемой гимназистам риторике догматизм, закостенелость и обрушился на них со всей силой своего общественного темперамента. Но, яростно громя в своей рецензии риторика Н. Ф. Кошанского, он направлял все стрелы красноречия против жестких рамок, в которые якобы автор учебных риторик загонял свободную, ищущую человеческую мысль. Я говорю «якобы» потому, что на самом деле тот метод, который представлял сущностную основу **изобретения речи** (а это сердцевина риторики как науки), был учебным и совершенно необходимым на этапе овладения основами убеждающей речи. Утратив это умение, мы потеряли способность творчески создавать речь, по-настоящему размышлять над темой, а не думать о том, где бы списать чужие высказывания. Риторические упражнения столь же необходимы на этапе постижения основ убеждающей речи, как и гаммы-этюды при обучении музыке, утомительно-однообразная «школа» при овладении танцем...

Иллюзорная легкость построения речевого высказывания вызвала в ту пору взрыва свободомыслия ощущение, которое потом выразилось в бытующей до сих пор формуле: было бы что сказать, а уж как — это дело десятое. Эта иллюзия породила и другую, приведшую нас к полной речевой безграмотности: достаточно научиться более или менее грамотно писать — и ты уже «писатель», умеешь пра-

вильно говорить по-русски — готов «оратор». В пылу полемики Белинский набросился на форму, т. е. «общие места», а уж его последователи добились и содержания.

О. А разве не прав он был, громя эти самые «общие места»? Не они ли овладели нашей застандартизированной современной публичной речью, которая вообще на живое человеческое слово не похожа — сплошные «общие места»!

А. Ну, тут у вас «смешались в кучу кони, люди...» Действительно, из-за того что обучение языку у нас сведено к овладению элементарной грамотностью, люди в массе не умеют строить свое высказывание ни в устной, ни в письменной форме. Не случайно написание сочинений в школе превратилось в муку мученическую. Так «общие места» ли виноваты в нашей штампованной, стандартизированной речи? Мы и не знаем, что это такое в системе риторических понятий. Нет, не пустоговорению учила эта древняя человеческая наука, а умению строить убеждающую речь на основе строгих законов логики и психологии. А «общие места», которые в нашем прямолинейном понимании превратились в заезженные штампы речи, в классической риторике имели совсем иной смысл. Так, Ломоносов, начиная свою «Риторику» с логики и психологии, учит читателя «изобретать» высказывание, для чего предлагает ряд логических вопросов, вводящих слушателей в суть понимания речи и называемых «общими риторическими местами». В них-то и должен был обучающийся риторике найти мыслительную опору для **развертывания собственных идей.**

Сегодняшние выпускники школ не могут построить развернутую доказательную речь потому, что они понятия не имеют, что это такое, и «сочиняют» как бог на душу положит, а в результате — сплошные «общие места» в современном понимании этого выражения. Классическая риторика веками вырабатывала и совершенствовала систему построения ораторской речи, основанную на строго систематическом развертывании субъекта (предмета суждения) и предиката (высказывания о нем) с помощью ряда последовательных вопросов до пределов сложного периода и наконец ряда периодов, связанных между собой по смыслу и форме. Парадокс же заключается в том, что, чем стройнее и строже становилась система, тем более она застывала, заформализовывалась, что в конечном счете вело ее к саморазрушению, гибели.

О. Значит, все-таки Белинский был прав и риторика действительно заостенела и стала тормозом на пути раз-

вития свободной мысли? Заформализованная риторика вся была обращена к тому, как надо строить речь, совершенно не обращая внимание на мысли — это ее и погубило, не так ли?

А. Не так совсем. И пусть в защиту риторики от вульгарно-упрощенного понимания выступят сами авторы классических риторик: «Речь должна расцветать и разворачиваться только на основе полного знания предмета; если же за ней не стоит содержание, усвоенное и познанное оратором, то словесное ее выражение представляется пустой или даже ребяческой болтовней» (Цицерон); «Цель общей риторики состоит в том, чтобы, раскрывая источники изобретения, раскрыть все способности ума — чтобы, показывая здоровое расположение мыслей, дать Рассудку и Нравственному чувству надлежащее направление — чтобы, уча выражать изящное, возбудить, усилить в душах учащихся живую любовь ко всему благородному, великому и прекрасному. — Но для достижения сей цели еще нужны три средства: 1) Чтение. 2) Размышление. 3) Собственные упражнения» (Н. Ф. Кошанский).

Неужели и теперь вы будете утверждать, что обучение риторике сковывало мысль, мешало развитию личности?

О. Признаюсь, для меня такое отношение к содержанию, предмету речи со стороны теоретиков риторики — откровение. У меня сложилось твердое убеждение, что риторике занимает именно форма, а содержание речи не имеет для нее принципиального значения.

А. Такое представление вызвано не только слабым знакомством с классическими риториками. Дело в том, что эта сложнейшая область человеческого творчества в процессе своего многовекового развития, становления, многократного умирания и воскрешения прошла много стадий и модификаций. И сегодня, ощущая потребность общества в возрождении риторики, мы должны прежде всего определить, от чего нам следует отказаться, а что взять за основу для дальнейшего совершенствования в современных условиях. Наш практический век предъявляет риторике свои требования: быть компасом в речевом поведении, в поступках, в сфере этического общения. Нельзя сказать, что риторике прошлого совсем чужды были эти проблемы. Ведь риторика изначально развевалась не только как философская, но и как педагогическая наука. Кстати, другой педагогики вообще до XVIII века не было. Так, например, «Риторические наставления» Квинтилиана, классика античной риторики, считаются первым трудом по общей

педагогике. В этом переплетении философского и дидактического направлений в развитии риторики и есть тот главный узел противоречий, невозможность разрешения которого часто оказывается губительной для нее: теория стремится к развитию, а дидактическая практика — к жесткой нормативности, статике, омертвлению. Два этих борющихся начала породили параллельное развитие двух различных риторических традиций, два основных понимания риторики. Первая концепция риторики принадлежит Аристотелю и его последователям. Суть ее можно свести, разумеется, предельно упростив сложную теорию, к задаче «разработки возможных способов убеждения относительно каждого предмета». Вторая концепция, идущая от Квинтилиана, ориентируется на «услаждение красноречием». Отсюда и распространенное представление о риторике как о красноречии, стремлении покрыть «цветами красноречия» отсутствие содержания.

Ясно, что в стремлении к воссозданию новой риторики, соответствующей задачам нашего общества, мы будем обращаться к ее классическим истокам — «Риторике» Аристотеля.

О. А какую риторическую ветвь развивали наши русские риторы — Аристотеля или Квинтилиана? Судя по плачевным итогам ее существования в России — последнюю?

А. Очень бы хотелось ответить однозначно, но любой однозначный ответ будет неверным. Поэтому придется нам поглубже погрузиться в историю становления риторики в России.

Существует расхожее мнение, что ораторское искусство и риторика возникли в России рачительством Ломоносова. Однако история показывает, что на пустом месте ничего не возникает, а каждое явление переживает многостадийный период развития. Справедливо было бы отметить, что русская ораторская речь в своем изначальном виде восходит к лирико-эпическим песням (кантиленам), в которых еще до монгольского ига воспевались на Руси жизнь и подвиги князей, героев. Профессиональные исполнители кантилен были дружинными певцами, постепенно становившимися поэтами-ораторами. Уже в этот период постепенно складывается русская ораторская школа, выработавшая особые традиции как в политическом, так и в судебном, военном, духовном красноречии.

С принятием христианства на Русь из Византии проникает модное влияние античной риторики. Хотя о существо-

вании каких-либо риторических школ в этот период на Руси неизвестно. Скорее всего, обучение происходило «с голоса».

Монголо-татарское иго надолго остановило развитие русской культуры, в том числе и ораторского искусства. И только победа на поле Куликовом подняла в русском народе веру в свои силы, пробудила национальное самосознание. Победу московского князя ораторы и поэты старались превратить в сознании народа в общерусское дело, всеми силами способствуя превращению Московского княжества в общенациональное государство. Эта идея становится центральной на протяжении XV—XVI веков. Острый период борьбы идей, школ и направлений естественно выдвигает на арену политической борьбы целую когорту ораторов-писателей, составивших славу русской ораторской школы. Иосиф Волоцкий, настоятель Волоколамского монастыря, прославился своими филиппиками против «еретиков». Нил Сорский, глава «заволжских старцев», в своих пламенных проповедях призывал к нравственному совершенствованию человека. Блестяще образованный, впитавший идеи и дух Возрождения Максим Грек ярко и убедительно обличал отжившие свой век обычаи и взгляды, в результате чего и кончил свою жизнь в монастырском заточении. И хотя жестокая полемика в этот период велась лишь в среде церковников, старавшихся расширить сферы своего влияния, она, несомненно, способствовала новому подъему русского ораторского искусства и появлению первых риторических школ в XVII веке.

О. Интересно, на чьей же стороне оказывается риторика? Ведь XVII век — время острейшей борьбы, ломки, переходная эпоха в истории Русского государства, подготовившая всеобъемлющие петровские реформы. Нам сейчас, наверное, особенно интересно посмотреть, кому же служила риторика, кого готовили риторические школы — реформаторов или антиреформаторов?

А. Ну это слишком упрощенный подход, хотя общую тенденцию можно проследить. Но когда идет острая общественная борьба, активизируются все силы общества — и прогрессивные, и консервативные. После ужасного «смутного времени» все больше людей начинали понимать, что образование, культура — необходимые условия подъема экономики, процветания государства. Долгое время умственная жизнь русского народа развивалась под сильным влиянием Греции и Византии. С XVII века постепенно усиливается западное влияние. Естественно, такая переориен-

тация проявилась в отношении к образованию, в том числе риторическому. Центром распространения нового образования стал Киев. Однако созданная в начале XVII века в Киеве митрополитом Петром Могилой Духовная академия, впоследствии известная как Киево-Могилянская, устроена была по типу польских иезуитских училищ. Отсюда и преподавание в этой академии и в созданных по ее образцу школах отличалось схоластическим характером. Отжившая на Западе схоластика, развенчанная и осмеянная гуманистами, глубоко проникла в иезуитские польские, а за ними и южно-русские школы, а через них и в московские, надолго наложив свою печать на русское духовное, а отчасти и светское образование. Преподавание риторики в этих школах ставило своей главной задачей подготовку проповедников, которые могли бы состязаться в искусстве убеждения с католическими церковными ораторами-иезуитами. В школьных руководствах излагались правила для написания проповедей и давались их готовые образцы. Проповеди эти отличались искусственностью и витиеватостью стиля, обилием метафор, сравнений и уподоблений, очень часто напыщенных и вычурных. Таковы были, например, проповеди Иоанникия Голятовского, автора руководства по гомилетике (искусству проповедничества) под названием «Наука албо способ о сложении казаний (пучений)». Схоластическое учение вообще отличалось формально-логическим характером, т. е. призвано было обосновывать и развивать готовые положения (догмы) веры и сводило всю работу мысли к искусственным делениям, определениям и аргументам.

О. Видимо, складу русской мысли в наибольшей мере свойственен именно этот подход, если спустя столько времени мы опять оказались в плену схоластики и свели обучение сочинениям и выступлениям к развитию готовых положений...

А. Не спешите делать такой вывод и укреплять образ «ленивого и нелюбопытного» русского ума. Лучше давайте подумаем над тем, как удалось русскому уму прорваться сквозь все эти жесткие догматические препоны и совершить за короткий исторический период невероятный скачок, дав миру не только ярчайших представителей официальной русской ораторики — Симеона Полоцкого, Елифания Славинецкого, Дмитрия Ростовского, фактически подготовивших появление «Риторики» Ломоносова, но и такого яростного антагониста «просвещенных отцов церкви», как пламенный оратор протопоп Аввакум. Речи его отличались

неистойой страстью борьбы за свои убеждения, большой силой, выразительностью и пылкостью, использованием чисто народных, даже просторечных оборотов. Все эти черты русской ораторской школы, преодолевшей навязанную ей иезуитскую схоластику, восходят к «Риторике» Аристотеля, впитавшей в себя основы античной логики, этики и философии. Хотя и концепция Квинтилиана была творчески воспринята русской ораторикой.

Классическая античная риторика ориентирована на убеждение, эмоциональную реакцию слушателей и читателей, и в этом она приближается к поэзии (вспомните русских певцов-дружинников!). Центром античной риторики является убеждение, наделенное тремя характеристиками: ситуационной (кому? зачем? где?), концепционной (на основании какой системы идей и взглядов?), образно-эмоциональной (как? с позиций каких этических и эстетических норм, присущих оратору?). Ось риторического текста, по Аристотелю, составляли идея, этос и пафос. Идея — это главная мысль, то, во имя чего обращается оратор к слушателям, этос — это нравственная характеристика его личности, определяющая эмоционально-умственное действие, а пафос — страстность, отражающая целостность его внутреннего мира. Идея, этос и пафос — три опорных столба классической риторики — определяют три основные функции убеждающей речи: **доказывать, услаждать и побуждать**. Причем великие античные риторики-диалектики всегда, в отличие от схоластов, признавали примат идеи (логоса) над формой. Эта установка на определяющую роль мысли, главенство содержания речи была воспринята русскими прогрессивными ораторами даже в бурный и противоречивый XVII век.

Этот аристотелевский взгляд на сущность риторики воплотил на практике яркий публицист и реформатор, архиепископ новгородский и префект духовной академии Феофан Прокопович. История сохранила его блестящие речи на праздновании Полтавской победы в честь Петра I. Причем, как отмечает историк В. О. Ключевский, Петр I «был в восторге от гремевшего красным звоном панегирика, который был произнесен им в киевском Софийском соборе». Столь же знаменита и вошла в золотой фонд русского ораторского искусства проповедь «При погребении Петра в утешение осиротевшим россиянам».

В XVII веке происходит, говоря сегодняшним языком, своеобразное интеллектуальное ускорение: «Деятельность во всем русском обществе пробудила непривычную и уси-

ленную работу политической мысли. Переживали столько неожиданных положений, встречали и воспринимали столько невиданных явлений, такие неиспытанные впечатления ложились на мысль, что и неотзывчивые умы стали задумываться над тем, что творилось в государстве» (В. О. Ключевский).

О. Удивительно созвучно нашим дням! Однако все же непонятно, каким образом гомилетика могла способствовать активизации общественной мысли? Какое-то явное противоречие ощущается в этом умозаключении: ведь духовная ораторика, как вы показали, жорнями уходит в иезуитскую, средневековую схоластику. Да и мы знаем ей цену: современные ораторы-клерикалы, проповедники и официальной церкви и различных сект явно идут не по пути, указанному Аристотелем...

А. Так ведь я и не утверждаю, что «Гомилетика» И. Голытовского пробудила общественную мысль, — это упрощенческий подход. Но история — причудливое переплетение сложнейших общественных процессов, постепенно накапливающих в себе трудно уловимые тенденции к качественному изменению настроений и состояний общества. Так, получившее в петровскую эпоху образование на Западе, новое сословие жаждет самовыражения. И, разумеется, как следствие этого стремления появляется потребность правильно и доходчиво выражать свои мысли — ироничный указ Петра I по этому поводу широко известен. Всякая потребность всегда находит предложение — теория и практика русского красноречия начинает создаваться. Практические риторика возникают еще в XVII веке при Михаиле Романове¹. А в 1748 г. появляется обобщенная русская риторика, излагающая правила красноречия на уровне тогдашней науки.

О. Ну, об этом знает каждый школьник: это знаменитая «Риторика» М. В. Ломоносова. Но ведь, если память мне не изменяет, сам Ломоносов был выпускником двух российских академий: Московской славяно-греко-латинской и Киево-Могилянской, где риторика преподавалась на основе схоластической иезуитской системы?

А. Да, но ведь учеником-то был **Ломоносов**, гений которого никогда не принимал данного ему на веру, а все критически перерабатывал. Поэтому «Краткое руководство к красноречию, книга первая, в которой содержится рито-

¹ См.: *Аннушкин В. И.* Первая русская «Риторика». — М.: Знание, 1989.

рика, показывая общие правила обоего красноречия, то есть Оратории и Поэзии, сочиненная в пользу любящих словесные науки трудами Михаила Ломоносова, Императорской Академии Наук и Исторического собрания Члена, Химии профессора», в своей сути никоим образом не сколок с предшествующих этому труду схоластических риторик и гомилетик, а, напротив, восходит к античным риторикам, к взглядам Аристотеля и Цицерона. Концептуальные положения своей риторики Ломоносов соотносит с античным оратороведением, а в своей учебной, «школьной» риторике подчеркивает ее мыслеразвивающую роль и, начиная ее с разделения логики и психологии, учит осмыслять тему, «изобретать» речь, для чего предлагает классический ряд логических вопросов: 1) род и вид, 2) целое и части, 3) свойства материальные, 4) свойства жизненные, 5) имя, 6) действия и страдания, 7) место, 8) время, 9) происхождение, 10) причина, 11) предыдущее и последующее, 12) признаки, 13) обстоятельства, 14) подобия, 15) противные и несходные вещи, 16) уравнения (§ 5).

О. Мне как учителю понятно это стремление Ломоносова дать обучающемуся некие «костыли» из логических вопросов, с тем чтобы «изобретение» не кружилось в пустоте. Но ведь эти «костыли» становятся препонами на пути развития творческой мысли. Не они ли в конце концов погубили последующие риторики, в том числе и ту самую «Риторику» Н. Кошанского, которую так яростно громил В. Белинский?

А. Да, Н. Ф. Кошанский, лицейский учитель Пушкина, Дельвига, Пущина, Кюхельбекера и их однокашников, был создателем учебных риторик в середине XIX века. Он сам преподавал риторику в Царскосельском лицее, откуда, как мы знаем, выходили государственные деятели, ораторы, поэты, дипломаты... Как говорится, результаты его обучения налицо! Но ведь и в наши дни известно, что прекрасные методики, позволяющие «раскрыть все способности ума», «дать рассудку и нравственному чувству надлежащее направление», «усилить в душах учащихся живую любовь ко всему благородному, великому и прекрасному», попадая в руки бездарных исполнителей-догматиков, выхолащиваются, превращаются в натаскивание, бездумное усвоение готовых истин и правил. Не будем же и мы винить создателей и основателей науки риторики в том, что ее адепты следовали не сути, а форме, превратив ораторские приемы в кандалы для свободной мысли.

О. Ну, хорошо, предположим, что вы правы. Однако вы

сами подчеркнули известную мысль, что только общественная потребность может извлечь из небытия какую-то педагогическую идею, систему обучения. Но почему же тогда, когда жизнь, революционная практика явно востребовала новых ораторов, умершая к концу XIX столетия риторика не воскресла? Ведь, согласно суждению К. Маркса, «никто не может сделать что-нибудь, не делая этого вместе с тем ради какой-нибудь из своих потребностей и ради органа этой потребности»¹. Если не возникла эта потребность в обществе, следовательно, новому советскому обществу риторика была не нужна, не так ли?

А. Ваше утверждение, что новое общество не востребовало риторику, — глубочайшее заблуждение, основанное на многолетнем замалчивании и стирании из общественной памяти важнейших фактов истории.

Так, можно ли сегодня представить себе, что в голодном и холодном Петрограде 1918 года, когда, казалось бы, у страны, общества одна задача — как-то выжить, одним из первых советских высших учебных заведений становится Институт живого слова! Почему мы ничего не знаем о нем и о его судьбе? Да потому же, почему до сих пор понятия не имели об экономических идеях Чайнова или Кондратьева, который в 20-е годы руководил Конъюнктурным институтом при Наркомфине...

А. В. Луначарский привлек к разработке программы Института живого слова и учебных планов таких крупных русских ученых, как В. Н. Всеволодский-Гернгросс, Ф. Ф. Зелинский, Л. П. Якубинский, Л. В. Щерба, К. А. Эрберг, С. И. Поварнин. Теперь, если у вас остался еще вопрос, почему в современной школе не учат риторике, я думаю, на него можно ответить только с болью и горечью: оттого, что после известных событий в конце 20-х годов победило воинствующее невежество во всех областях, и в этой далеко не второстепенной области человеческой деятельности тоже. «Невежество, — писал К. Маркс, — это демоническая сила, и мы опасаемся, что она послужит причиной еще многих трагедий»².

Результаты этого невежества мы все испытываем сегодня на себе. Стоит ли живописать эту унылую картину безъязычия, когда достаточно включить телевизор... А что мы от этого теряем не только в социально-престижном плане, но даже в экономике? Приведу высказывание эконо-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 3. С. 245.

² Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 1. С. 112.

номиста Г. Карпунина: «Известны случаи, когда наша страна терпела в международных сделках значительные убытки из-за неправильно или неопределенно составленных заявок... Страна лишается миллионов сумм из-за неточности в патентной формуле» (Лит. газета. 1968. 24 янв.). Вот что такое речевое невежество в его экономическом аспекте! А каков его идеологический «эффект», мы можем судить по многочисленным «телемодам» или печально известному интервью М. Тэтчер нашим журналистам-международникам...

Надо ли далее убеждать, что овладение риторическим искусством есть насущная общественная необходимость?

О. Тезис о необходимости овладения знаниями и умениями в области речевого общения не вызывает возражений. Но я сильно сомневаюсь, что введение такой дисциплины, как риторика, поможет нашему учительству хотя бы в речевом плане подняться до педагогики сотрудничества. К тому же современная риторика пока не создана. А как же можно овладевать неизвестно чем?

А. Ну если я вас убедила в необходимости овладения культурой диалога, диалектического спора и доказала, что учителю это необходимо не только для себя, но и чтобы поднимать на новый уровень речевую культуру учащихся, то доказать вторую часть моего тезиса не представит особого труда. А пока подведем итог нашему первому диалогу. Что нам удалось выяснить?

Во-первых, в риторическом представлении диалог может быть внутренним спором со своим alter ego (вторым «я») и входить в монологическую речь в виде беседы, дискуссии с воображаемым оппонентом. И именно такое построение речи делает ее влиятельной и убедительной.

Во-вторых, анализ взлетов и падений, которые претерпевала в разные времена и в различных общественных устройствах риторика, еще раз подтверждает важный исторический вывод: истинное искусство красноречия процветает и набирает силу в период наивысшего расцвета демократии, культурной и политической жизни общества, а риторика, особенно в том ее аспекте, который связан с ораторским искусством, тогда играет наибольшую роль, когда отвечает насущным потребностям людей.

В-третьих, риторика, в основе которой лежит диалектическое, критическое, творческое мышление, требует от создающего речь постоянного нравственного, духовного и интеллектуального совершенствования, стремления к пости-

жению глубин общей и национальной культуры во всей ее полноте. Занятия риторикой активнейшим образом содействуют этому процессу.

В-четвертых, мы пришли к пониманию необходимости в целях гуманизации советской школы ввести в ее курс обучение риторике и начать срочную подготовку учителей к преподаванию этого предмета.

Беседа вторая

ЧЕМУ И КАК УЧИТЬ?

О. Обдумывая содержание нашей предыдущей беседы, я все более и более прояснял для себя одну мысль, которая не дает мне покоя. Действительно, мы осознали, что все, на всех уровнях, не владем искусством убеждения, ведения спора, дискуссии, конструктивного диалога. Установили мы также реальный и горький факт, что даже те, кто по своему профессиональному долгу обязаны в высокой степени владеть убеждающей речью, нигде и никогда этому умению не учились и, следовательно, строят свою речь по наитию. Значит, у нас нет по-настоящему профессиональных лекторов, пропагандистов, ораторов? Нет и ученых, разрабатывающих теорию и практику риторики. Но ведь тогда некому и преподавать ее, ибо, исходя из логики, преподавателей риторики негде и некому готовить— замкнутый круг?

А. Да, здесь, пожалуй, вы попали в самую болевую точку всей проблемы. Действительно, предмет риторики нами утерян полностью и, естественно, специалистов по нему нет. Но ведь Ломоносов, когда основывал риторiku как науку в России XVIII века, тоже начинал почти на пустом месте. Я говорю «почти», так как, напомним, основой для его «Риторики» были, во-первых, труды Аристотеля, а во-вторых, духовная риторика, закрепившая за собой в наши дни термин «гомилетика».

О. Постойте, разве «гомилетика» — это синоним духовного красноречия? Насколько мне помнится из прочитанной литературы, в классическом понимании, гомилетика — это разновидность ораторики, причем самая влиятельная ее разновидность, так как направлена именно на убеждение и не чуждается внушения. Разве только церкви должна слу-

жить гомилетика? А учитель в овладении искусством убеждения, проповедничества, в лучшем смысле этого слова, не нуждается?

А. Да, вы правы, в системе риторических понятий гомилетика — это самый влиятельный вид речи, так как строится на обязательном учете всех особенностей аудитории и содержит богатейший арсенал тактических приемов для воздействия на умы и сердца слушателей. Но так сложилось на практике у нас в стране, что гомилетикой и в терминологии и по существу завладели духовные семинарии и академии. Не уверена, что выскажу бесспорную мысль, но, учитывая реальность, было бы, наверное, разумнее оставить за ними приоритет использования этого термина, а нам закрепить за светской ораторикой более привычное для нашего слуха и семантически адекватное сути такое терминологическое сочетание, как *мастерство публичного выступления* (МПВ), которое включает в себя и пропагандистский аспект.

Кстати, классическая риторика, не зная и не используя такого слова, как пропаганда, передавала ее существенные признаки именно гомилетике, выделяя ее как наиболее влиятельный вид устной литературной речи, произносимой в развитие одной темы с продолжением в одной и той же аудитории. Причем подчеркивалось, что для этого вида ораторского искусства более свойствен диалог, чем монолог, хотя возможно и то и другое.

Ю. В. Рождественский в своей работе «Риторика публичной лекции» (М.: Знание, 1989) утверждает: «Публичная речь делится на **ораторику** (судебную речь, совещательную, или речь в собрании, и показательную, т. е. речь на торжественном акте) и **гомилетику** (от слова «омилия» — беседа). К гомилетике относятся: проповедь, учебная речь и пропаганда.

Гомилетика с точки зрения убеждения и воздействия — самый сильный вид речи. В ораторике оратор выступает на данную тему перед данной аудиторией только один раз, а в гомилетике оратор выступает с одной большой темой перед одной и той же аудиторией много раз как с монологом, так и с диалогом».

О. Однако мне представляется весьма странной рядомположенность пропаганды, учебной речи и проповеди. Что же нам — идти учиться к церковникам, сохранившим и развившим, конечно, исходя из своих целей и своего содержания, гомилетику как науку и практику обучения?

А. Вряд ли для нас сегодня такой прямой путь будет продуктивен, хотя перенимать достижения ни у кого не грех, но при условии, что перенимающий способен к критическому осмыслению предмета. Но беда в том, что мы разучились критически осмысливать читаемое, а церковь все время оттачивала мастерство, технологию убеждения. Недаром крупнейшие ораторы на Руси были прежде всего на богословском поприще: Кирилл Туровский, Иоанникий Голятовский, Дмитрий Ростовский, Стефан Яворский, Феофан Прокопович и многие другие знаменитые ораторы. Светскими мастерами полемики взята на вооружение схема убеждающей речи: сначала оратор формулирует *тезис* оппонента и приводит его аргументы в защиту этого тезиса, а затем вводит центральный контраргумент, разрушающий систему аргументов противника — в итоге разрушается тезис оппонента.

О. Не по этой ли модели строил свои знаменитые выступления адвокат Плевако, выступления которого так ярко описаны В. Вересаевым в его «Невыдуманных рассказах»? Но ведь то, что с таким восторгом там описывается как высшее достижение судебной ораторики, есть не что иное, как психологические уловки довольно беспринципного адвоката. Вспомните хотя бы такой эпизод. Судили священника. Он сознался во всех своих ужасающих преступлениях. Товарищи-адвокаты предложили на спор Ф. Н. Плевако выступить в его защиту, будучи твердо уверенными, что в таком бесспорном случае адвокату после обвинительной речи прокурора и зацепиться будет не за что. Но Плевако выступил и выиграл дело. За счет чего? Защищая что — истину? справедливость? Нет, только свое профессиональное звание «беспронгрышного адвоката»! И за счет той самой «технологии убеждения», составляющей умение проникнуть в замысел обвинителя и в психологию присяжных и воздействовать на нее не столько логическими, сколько психологическими средствами. Вот его «победительный аргумент»: «Господа присяжные заседатели! Дело ясное. Прокурор во всем совершенно прав. Все эти преступления подсудимый совершил и сам в них сознался. О чем тут спорить? Но я обращаю ваше внимание вот на что. Перед вами сидит человек, который тридцать лет отпускал вам на исповеди ваши грехи. Теперь же он ждет от вас: отпустите ли вы ему его грех?» И присяжные его оправдали. Но разве это нравственно? Справедливо?

А. Вы привели очень хороший и уместный пример того, как одна и та же схема может быть использована с совер-

шенно разных нравственных позиций разными ораторами, а отсюда и с противоположными результатами с позиций истины. Поэтому так важна нравственная, этическая позиция оратора, этос. И думаю, что именно возможности психологического воздействия на эмоции присяжных заседателей служат сегодня главным аргументом против этого демократического института.

Да, вы правильно, подметили, что Плевако использует не столько логику, сколько чисто эмоционально-психологические аргументы в своей защитительной речи. Для влиятельной, гомилетической речи сочетание логических и психологических аргументов не только не возбраняется, но и весьма характерно, даже при известном приоритете последних. В судебной ораторике, которой мы сейчас невольно коснулись, вообще логическая схема является лишь основой для так называемой «боевой схемы речи». Ораторская речь представляет собой развитие ряда ее положений посредством тактических ходов. В «боевой схеме», плане речи намечаются пункты, которые реализуются в виде текста, отрезка речи. При этом сначала вводится понятие, формулируется тезис, затем выделяются элементы тезиса (или основные понятия). Они подвергаются логико-смысловому разворачиванию по определенной схеме эмоционального усиления.

Именно разработка «боевой схемы речи» и представляет собой основу изобретения (конструирования) убеждающей речи. При этом нам надо твердо усвоить главные этические нормы ораторики, которые сформулированы еще античными ораторами: «Но как, с одной стороны, тем более доверенность к оратору рождается, когда не будет ни малейшего на него подозрения в корыстолюбии или во вражде, или в честолюбии, так, с другой, возбуждается некоторое тайное в слушателях участие и тем, когда называем себя неравными и даже низшими в дарованиях против соперника. Ибо естественно преклоняемся в пользу слабейших... От сего-то древние старались прикрывать дар слова, вопреки самохвальству нынешних ораторов» (Квинтилиана Марка Фабия 12 риторических наставлений. Ч. 2. С. 233).

О. Ну хорошо, предположим, что мы захотим взять некоторые элементы технологии убеждения у «духовных пастырей». Но ведь при этом никуда не деться и от той «начинки», которую содержит их «риторический пирог». Не можете же вы предложить учительству анализировать

в виде риторических образцов проповеди Нила Сорского, Иоанникия Голятовского или даже Феофана Прокоповича! Ведь именно их слово предлагают русские риторы наряду с античными классическими речами как эталонное. Ведь, согласитесь, все русские риторы, от Ломоносова до Зеленецкого, в своей содержательной части безнадежно устарели, да и вообще являются библиографической редкостью. Не переиздавать же их, в самом деле?..

А. Здесь с вами спорить в основном нет смысла. Разве что попросить учесть сложившуюся историческую традицию: речи церковная и учебная, сливаясь и дополняя друг друга, выполняли единую воспитательную функцию, а в XX веке взяли на себя и функцию пропаганды. В чем вы несомненно правы, так это в том, что материал для анализа, предлагаемый в церковных гомилетиках, действительно безнадежно устарел и представляет для современного читателя лишь историко-познавательный интерес; первые робкие подступы к современной риторике¹. Однако если бы нам удалось сегодня переиздать достаточным тиражом книгу А. Шопенгауэра «Эристика, или Искусство спорить» (СПб., 1900) или С. И. Поварнина «Искусство спора» (СПб., 1923)² и другие известные классические труды по теории и практике публичного красноречия, педагоги получили бы богатые дополнительные возможности для размышлений и самостоятельного овладения искусством речи. Во всяком случае, моментальное исчезновение с книжных прилавков такой как будто узко ориентированной книги, как «Искусство речи на суде» П. Сергеевича, переизданной стотысячным тиражом в 1988 г. «Юридической литературой», красноречиво подтверждает эту мысль.

О. Ну, что касается исторического аспекта красноречия, то в публикациях такого рода вроде бы недостатка не наблюдается. Достаточно назвать сборник «Об ораторском искусстве», подготовленный квалифицированным специалистом по истории красноречия А. В. Толмачевым и

¹ Можно сослаться на книгу В. В. Одинцова «Какой быть методике лекционной пропаганды?» (М.: Знание, 1984). Вышла впервые в серии «Лекторское мастерство» брошюра Ю. В. Рождественского «Риторика публичной лекции» (М.: Знание, 1989). Подробную информацию об истории русской риторики можно получить из опубликованной в той же серии «Лекторское мастерство» (ЛМ) брошюры И. А. Зарифьян «Теория словесности. Библиография и комментарии» (М.: Знание, 1990).

² Издание 1918 г. этой книги С. И. Поварнина наконец-то опубликовано полностью в журнале «Вопросы философии» (1990. № 3),

вышедший четырьмя изданиями в Политиздате. В популярности с ним может поспорить и книга Г. З. Апресяна «Ораторское искусство», также после двух изданий все равно являющаяся редкостью. С исторических позиций написана и серьезная работа Е. А. Ножина «Основы советского ораторского искусства». История вопроса — это важный и очень интересный аспект всей проблемы, но в наши дни людей более всего волнует вопрос: а что делать им сегодня? Как овладеть культурой диалога, умением убеждать, вести конструктивный спор?

А. Вы совершенно правы, подчеркивая рационально-практическую суть проблемы. Но тут есть и серьезная опасность, которой мы не смогли избежать и в общеметодической подготовке учителя. Погоня за прагматическими решениями, упрощенный подход к овладению любой методикой всегда приводили нас к убогому начетничеству, плоскому копированию чужих, выстраданных другими людьми систем. А в результате мы получали жалкое эпигонство, подражание, искажавшее в кривом зеркале блестящую идею творца-автора. Поэтому и не можем мы грубо отделить так называемую «историю вопроса» от «технологии», теорию от практических рекомендаций. Дело лишь за тем, в каких пропорциях и в какой последовательности предлагать весь комплекс необходимых знаний и умений.

О. Именно об этом я и беспокоюсь. В 70—80-х годах вышло немало брошюр ученых-психологов, философов, лингвистов, педагогов по различным теоретическим аспектам ораторского искусства, лекторского мастерства. В них довольно подробно представлены так называемые логические, психологические, педагогические, лингвистические и другие теоретические основы публичной речи, методики лекционной пропаганды. Но разобравшись в этих основах, обучающийся ни на йоту не приближался к желаемому мастерству. Так, мы можем в тонкостях все знать о фигурном катании или шахматной игре, но абсолютно не уметь ни кататься на коньках, ни играть в шахматы.

А. Сказанным вы не опровергаете необходимость существования теории — ведь настоящему мастеру и фигурного катания и шахмат обязательно надо знать их теорию и историю. И все же первоочередно — это быть мастером. Только у того, кто постиг в процессе деятельности сам предмет, возникает потребность в более глубоком изучении секретов мастерства, его теоретических основ.

О. Мысль продуктивная. Но все же вернемся к истокам нашей беседы. Предположим, теоретически мы сегодня бо-

лее вооружены, чем наши предки — все же наука о человеческом мышлении и речи значительно продвинулась вперед. История вопроса также довольно широко представлена в современной литературе. Но где же все-таки взять так называемую частную риторику, т. е. то, что представляет собой систему приемов и способов разработки действенной публичной речи? Ведь в разработке этой системы мы сегодня на нуле, не так ли?

А. Ну не совсем на нуле. Мысль человеческая никогда, даже в самые тяжело-застойные годы не прекращала действовать и у нас в стране. Как я уже упоминала, очень близко подошел к комплексному решению этой проблемы В. В. Одинцов, много и продуктивно публиковавшийся в 70-е и в начале 80-х годов. Не прерывалась систематическая работа по риторике на кафедре общего и прикладного языкознания МГУ под руководством проф. Ю. В. Рождественского. Велись и практические поиски решения этих вопросов, получившие свое отражение в таких моих публикациях, как «Специфика публичной речи» и «Лекторское мастерство». Разрабатывались и апробировались экспериментальные программы обучения лекторскому мастерству и ораторскому искусству в различных формах¹. Беда лишь в том, что никак мы не дозреем до какого-то научного объединения, коллектива, способного в творческих дискуссиях выработать оптимальный вариант современной риторики и методики обучения этому предмету.

О. А нельзя ли обратиться к опыту наших зарубежных коллег? У них ведь имеются многочисленные институты и научные центры, давно разработавшие и теорию и практику публичной речи. Надо ли «изобретать велосипед»? Ведь достаточно посмотреть, как умело и спокойно зарубежные оппоненты ведут диалог с нашими неумелыми ораторами, и всякие сомнения исчезнут — надо идти к ним на выучку и, может быть, «выписывать» учителей риторики, как «выписываем» сегодня преподавателей менеджмента, также не получившего у нас развития.

А. Ну что же, нам не впервой — «идти в варяги»... Да и страшного в этом ничего нет — можно и съездить на выучку, можно и «выписать» не только специалистов, но и саму технологию. Особенно если учесть, что даже у самых близких наших соседей — в Польше, Чехо-Словакии, Болга-

¹ Опыт такого системного обучения обобщен в книге: *Иванова С. Ф., Минаева С. А. Тем, кто учит лекторов.* — М.: Знание, 1985.

рии — риторика преподается широко, в университетах есть кафедры риторики, имеется разработанная методика обучения. В развитых капиталистических странах риторика вообще на очень высоком уровне. Достаточно вспомнить о молниеносно разошедшихся в нашей стране книгах Карнеги и Соппера. А какую роль играет риторика во всех сферах жизни Японии и как она участвовала в создании «японского чуда», достаточно красноречиво описал В. Я. Цветов в своей книге «Пятнадцатый камень сада Рёандзи» (М.: Политиздат, 1986).

Кстати, на упомянутой кафедре общего и прикладного языкознания в МГУ защищено уже немало диссертаций, посвященных исследованиям японской, французской, бельгийской и других риторик. Так что материала для ознакомления с зарубежным опытом обучения риторике накоплено достаточно. Нехватает нам только широкого публикации его и живых человеческих контактов наших преподавателей с зарубежными. Можно сосредоточить на этих проблемах максимум энергии и, что называется, «пробить вопрос». Однако что-то заставляет меня весьма осторожно подходить к использованию, а тем более к прямому перенесению этого чужого опыта на нашу почву...

О. Знаю, что вас настораживает! Не тот ли это пресловутый стереотипный «образ врага»? А может быть, ложно понятый патриотизм — «мы и сами с усами!»? А может, все-таки перестать «изобретать велосипед», а поставить его на колеса и покатить по накатанной дорожке?..

А. Я не знаю, ложный ли это патриотизм, но мне действительно больно и обидно, когда мы покупаем польскую картошку, а свою оставляем под снегом; хватаем болгарские помидоры и огурцы, а свои запахиваем тракторами... И сердце начинает ныть, когда узнаешь, что Россия, кормившая хлебом всю Европу, сейчас ввозит канадскую пшеницу на миллионы золотых рублей. А вам не больно будет узнать, коллега, что мы, имевшие в своем прошлом ораторов с мировым именем, непревзойденную русскую гомилетку и юридическую ораторику, сейчас будем вынуждены «ввозить» риторiku из-за рубежа, платя за эту науку полновесным золотым рублем? И пусть это будет «ложный патриотизм», но он не дает мне с легким сердцем броситься перенимать чужой опыт. Но вместе с тем тот же Белинский, который громил учебную риторiku, утверждал: «Если вы хотите людям, которые не готовятся быть ораторами, дать понятие о том, что такое красноречие, а людям, которые хотят быть ораторами, дать средство к изучению крас-

норечия — не пишите риторики, а переберите речи известных ораторов всех народов и всех веков, снабдите их подробною биографиею каждого оратора, необходимыми историческими примечаниями — и вы окажете эту книгу великую услугу и ораторам и не ораторам».

О. Ну уж чего-чего, а образцовых речей с биографиями их авторов у нас издано предостаточно, а что толку? Но разве можно стать хорошим оратором, читая о том, какими замечательными ораторами были Цицерон, Демосфен, Ленин, Луначарский, Киров и другие? Ну, повосхищаемся, поудивляемся — и еще ничтожнее покажемся себе, не так ли?

А. Так, если пойдете по тому пути, который вы описали. Созерцание чужого труда действительно никого никогда ничему не научило. Это просто еще одна иллюстрация к тому, что нельзя научиться фигурному катанию, смотря по телевизору работу мастеров. Ошибка Белинского и заключается в том, что он подталкивает нас к созерцательному чтению чужих образцов, так как, запальчиво опровергая риторику как науку, он выбрасывает вместе с некоторыми заржавевшими ее деталями и тот главный двигательный механизм, с помощью которого только и можно воспользоваться эталонными речами как обучающими искусству убеждения. Этот механизм — знание общериторических принципов и правил создания публичной речи и соответствующий им последовательный методический комментарий профессиональных преподавателей-риторов, без чего все риторическое богатство, которое содержится в собраниях сочинений великих мастеров речи, так и остается для непосвященных за семью печатями.

Утверждаю это не голословно. Занимаясь риторикой сначала чисто теоретически, т. е. изучая ее исторические истоки, развитие и научное обоснование, затем на протяжении более чем 10 лет я пыталась практически обучать лекторскому мастерству взрослых людей, среди которых большинство составляли преподаватели вузов и средних учебных заведений. Так как готовых стабильных программ не было и нет по сегодняшний день, то у меня и моих коллег была возможность постоянно экспериментировать, искать оптимальное соотношение теоретического и практического материала, наиболее рационального расположения частей курса. Много коррективов внесла практика в первоначально разработанный курс. И прежде всего пришлось последовательно изменять представление о роли и сущности упражнений, связанных с анализом эталонных речей.

В начале обучения мы полагали, что после того как обучающиеся на лекции ознакомились с основными риторическими принципами и закономерностями построения речи, узнали о необходимости соблюдать определенную поэтапность риторических действий в процессе создания текста, им можно переходить к самостоятельному изучению речевых образцов, где они смогут обнаружить рассмотренные в лекции способы и приемы. Но оказалось, что даже взрослым людям, давно выступающим с лекциями, учебными и пропагандистскими беседами, самостоятельная работа сразу не под силу. Сказывался стереотип «погружения в содержание», отсутствие умения отделять от него чисто технологические моменты. Эти наблюдения заставили нас ввести обязательный этап коллективного комментированного анализа эталонной речи. И только после того как в групповых занятиях преподаватель вместе со слушателями проанализировал с определенных риторических позиций несколько образцовых выступлений, учащиеся уже без особого труда и с большим интересом сами рассматривали любые речи, находя то, что раньше, неоднократно читая и конспектируя знакомые тексты, никогда не замечали.

О. Трудно поверить, чтобы взрослые люди, тем более школьные и вузовские преподаватели, не могли самостоятельно обнаружить приемы и способы, которыми пользуется оратор, строя свою речь...

А. Нет смысла вести беспредметный спор. Включение же в наш диалог некоторых приемов, позволяющих доказать мой тезис на практике, считаю пока преждевременным, да и уведет это нас в сторону от темы дискуссии, обозначенной в этой беседе. Поэтому позвольте отложить спорный вопрос до того, как мы ознакомимся с составом предмета риторики. И давайте завершим наш спор по вопросу, поставленному в начале беседы: как приступить к риторическому самообразованию в условиях, когда не воссоздана еще наука риторика, нет профессиональных преподавателей и учебных заведений, где бы их готовили.

Один путь нам известен давно. Это путь самостоятельного изучения литературы, который никому не заказан, хотя и довольно затруднен прежде всего недостаточным количеством имеющейся литературы.

Другой путь в общем виде сформулировал Белинский, но практика современного обучения внесла в его мысль существенный корректив: нужен комментированный методический анализ образцовых речей. Кстати, в классических риториках этот путь был хорошо разработан и последова-

тельно представлен во всех «частных риториках»¹. Пример такого риторического комментария классического «Спора о Золотом венке» двух великих ораторов Греции — Эсхина и Демосфена дает нам и «Частная риторика» Н. Ф. Кошанского (фрагменты работ см.: *Иванова С. Ф.* Специфика публичной речи. — М.: Знание, 1978. С. 24—30).

О. Можно согласиться, что работа с эталонными речами, снабженными методическими комментариями специалиста, поможет нам самостоятельно анализировать эти речи с риторических позиций. Однако означает ли это, что учитель сумеет овладеть искусством убеждающего диалога, изучив теорию на лекциях и в предложенной литературе, а практику — на эталонных речах? Да и вообще, не сомнителен ли этот «эталонный подход» к такому сложному искусству, как произнесение публичных речей? Ведь согласитесь, что мышление и речь — процессы сугубо индивидуальные. Нам и дороги хорошие писатели, публицисты и ораторы тем, что они — разные! Может, все-таки прав Белинский, что риторика унифицирует, стандартизирует речемыслительный процесс, мешает проявлению творческой индивидуальности личности?

А. Позвольте ввести контраргумент. Никогда речи ораторов не были столь неиндивидуализированы, стандартны и похожи одна на другую, как в печально известный застойный период. Все речи читались только «по бумажке», которую как будто написал для всех какой-то один Некто. И ведь заметьте, что риторика тут ни при чем — ее просто не было ни в этот, ни в предшествующий ему период. А теперь взглянем на проблему с другой стороны: и Уланова, и Плисецкая, и Павлова прошли одну и ту же русскую балетную школу, до седьмого пота работали над одними и теми же упражнениями. А какие они разные! Не правда ли? Так что не риторика, уважаемый коллега, сковывает творческий речемыслительный процесс человека, а именно незнание и неумение, влекущее за собой слепое подражание. Вот этого-то и следует бояться и избегать.

А изучать технологию построения речи у различных мастеров — отнюдь не означает слепо копировать их манеру выступления. Кстати, риторы-классики ставили самостоятельность мышления при изучении риторики на первое

¹ Основанием деления риторики на общую и частную является представление о различном применении общих правил риторики в разных родах и видах словесности (письмах, диалогах, учебных сочинениях, ораторских речах и т. п.). В частных риториках давалось подробное описание этих родов и видов по различиям в применении правил ораторского мастерства.

место. «Размышление полезно не потому только, — писал Н. Ф. Кошанский, — что, прибавляя к читанному свое, присваивают себе чужое, ибо и свои и чужие мысли могут быть забыты, — но потому что образуют способность рассуждать, которая при первой нужде, знакомым уже путем находит не только все прежнее свое и чужое, но часто новое и даже оригинальное. ...Собственные упражнения необходимы. Кто не упражнялся постоянно в составлении периодов и учебных сочинений, тот всегда будет не тверд в слоге. Можно знать лучшим образом правила и не уметь написать десяти строк связно».

Вот вам и ответ на вопрос, каким быть следующему шагу, чтобы перейти от анализа образцов к разработке собственных речей: система упражнений в отработке каждого этапа построения выступления. Не образцы виновны, а слепота и невежество, когда оратор пытается элементарно кого-то копировать, даже не подозревая, что он может и должен говорить своим языком, но на основе знаний общих закономерностей и правил, постоянно развивая в себе способность рассуждать.

О. Но как с трибуны говорить по-своему! Я не могу полностью согласиться с таким требованием. Сама трибуна требует определенных стандартов, которые все ораторы и соблюдают в публичной речи. Индивидуальность же проявляется в просторечии, в домашнем обиходе, дружеской беседе. А трибунная речь не может быть индивидуализирована настолько, чтобы оратор «распоясался» перед публикой.

А. Ну вот вы уже опять себе противоречите. С одной стороны, хотите, чтобы все ораторы были хорошие и разные, а с другой — пытаетесь их вогнать в жесткие рамки «трибунного оратора» при микрофоне и графине. И до чего же въелся в нас этот пресловутый стереотип! Мы уже не можем представить себе раскованного поведения на трибуне, твердо требуя от оратора, чтобы он вел себя «как положено». Но кем и когда это «положено»? Разве одинаковыми были речи тех, кого мы сегодня принимаем за эталоны? Целую галерею ораторских типов дает нам революционная эпоха. Вспомните описание М. Горьким Лондонского съезда РСДРП, где выступали такие блестящие ораторы, как Плеханов, Мартов, Роза Люксембург, Ленин... Какое разнообразие и несходство ораторских стилей! Цитирую:

«Плеханов в сюртуке, застегнутом на все пуговицы, похожий на протестантского пастора, открывая съезд, го-

ворил, как законоучитель, уверенный, что его мысли неоспоримы, каждое слово — драгоценно, так же, как и пауза между словами. Очень искусно он развешивал в воздухе над головами съездовцев красиво закругленные фразы, и когда на скамьях большевиков кто-нибудь шевелил языком, перешептываясь с товарищем, почтенный оратор, сделав маленькую паузу, вонзал в него свой взгляд, точно гвоздь.

...Мартов. Этот удивительно симпатичный человек говорил юношески пламенно, и казалось, что он особенно глубоко чувствует драму раскола, боль противоречий.

Он весь содрогался, качался, судорожно расстегивая воротник крахмальной рубашки, размахивал руками; обшлага, выскакивая из рукавов пиджака, закрывали ему кисть руки, он высоко поднимал руку и тряс ею, чтобы водрузить обшлаг на его законное место. Мне казалось, что Мартов не доказывает, а — упрасивает, умоляет... Иногда его первая речь звучала почти истерически, обилие слов делало ее непонятной, а сам оратор вызывал впечатление тяжелое. В конце речи и как будто вне связи ее, все-таки «боевым тоном», он все так же пламенно стал кричать против «боевых дружин» и вообще работы, направленной к подготовке вооруженного восстания.

Красиво, страстно и резко говорила Роза Люксембург, отлично владея оружием иронии.

Но вот поспешно взошел на кафедру Владимир Ильич, картаво произнес «товарищи». Мне показалось, что он плохо говорит, но уже через минуту я, как и все, был «поглощен» его речью. Первый раз слышал я, что о сложнейших вопросах политики можно говорить так просто. Этот не пытался сочинять красивые фразы, а подавал каждое слово на ладони, изумительно легко обнажая его точный смысл...»

О. Ну что нам сегодня могут объяснить эти хрестоматийные примеры из очерка М. Горького «Владимир Ильич Ленин»? Какое время было тогда и какое сейчас! Ведь у нас в течение десятилетий, с детского сада и до полного взросления идет процесс планомерного стирания всякой индивидуальности. Учитель все сочинения подбивает под определенный ранжир — недаром же «образцовыми сочинениями» давно торгуют на толкучке ушлые деловые люди. В этих условиях и без риторики об индивидуальном стиле говорить не приходится. А уж что будет, если мы всех начнем учить единообразным законам и правилам построения

ния речи... Нет уж, все эти «речевые типы» и «ораторские стили» не к нашему стандартизованному времени, все это в прошлом...

А. Как было бы грустно, если бы ваши слова оказались пророческими! Но, к счастью, наш «живой, как жизнь» (К. Чуковский) язык оказался менее податливым шаблонизации, чем наше сознание. Он как птица Феникс возрождается из пепла всякий раз, как только возникают для этого подходящие условия. И ярчайший пример — Первый съезд народных депутатов СССР. Как заговорили люди! Какое море характеров, ярких индивидуальностей! На меня, например, впервые за многие годы неизгладимое впечатление произвела речь, именно речь, язык генерального директора Ивановского станкостроительного производственного объединения В. П. Кабаидзе. И по содержанию, по емкости мысли речь его чрезвычайно плотна, «густа». Никаких пустот, «фразеологии» — настоящий государственный человек говорил! За коротенький временной отрезок — а регламент очень жесткий! — Кабаидзе смог не только сказать очень много. Он сумел задать нужный тон, настрой, увлечь всю аудиторию. Недаром его краткая речь 23 раза (!) сопровождалась живой реакцией зала, аплодисментами. И многие присутствующие в зале делегаты, не остыв от эмоционального впечатления речи Кабаидзе, с трудом вникали в содержание речи следующего не менее интересного оратора, но совсем иного ораторского стиля... Речь же Кабаидзе, даже на бумаге, пульсирует темпераментом, блещет юмором. Не буду отвлекаться от предмета нашего разговора — приберегу композиционный и языковой анализ публичных речей наших современников до соответствующего момента. И кстати, процесс возрождения речевой индивидуальности происходит у нас сегодня в аудиториях с нарастанием весеннего половодья. Чаше стала звучать живая, темпераментная устная речь — люди заговорили своим голосом!

О. Да, это бесспорно. Но ведь самородки, прирожденные ораторы бывали всегда, в любые времена — вспомните знаменитого Сандро из Чегема у Ф. Искандера или старого мусорщика Дулиттла из «Пигмалиона» Б. Шоу. Эти примеры как раз говорят о том, что можно не знать никаких правил и прекрасно публично выступать, а можно все правила риторики выучить, но так и не стать сносным оратором.

А. Ваш тезис интересен, но не бесспорен. Разумеется, для того чтобы стать ярким оратором, необходимы талант,

определенная одаренность. Но сфера эксплуатации такого таланта, если он не будет подкреплена специальной подготовкой, будет весьма ограничена — застолье, собрание друзей... Можно иногда попасть «в тон» и в более ответственной обстановке. Но здесь успех будет делом случая. А можно потерпеть и полный крах, так как оратор, рассчитывающий только на свой дар импровизации, темперамент и природный юмор, далеко не всегда однозначно будет принят в любой аудитории. Выступление с публичной речью в различных аудиториях требует обязательно серьезной подготовленности к этой работе — только тогда гарантирован стабильный успех. Но в общериторическую подготовку входит и определение собственного ораторского стиля, к сожалению, действительно многими совершенно не осознаваемого под влиянием навязанных с детства шаблонов. К счастью, наша речевая индивидуальность в большинстве случаев оказывается не стертой, а затёртой, забитой чем-то чуждым, посторонним. И когда человек начинает осознавать себя как индивидуальность, он освобождает свою речь от накипи «канцелярита», возвращает ей природные краски, личностную окрашенность. Это не простой процесс, но время гласности и демократизации активно способствует его успешному развитию. И конечно, чем моложе человек, тем легче ему дается освобождение от «канцелярита», речевой заштампованности. И не последнюю роль в этом обретении себя играет овладение основами публичного красноречия, риторики. В завершение беседы напомним слова Цицерона: «Красноречие есть нечто такое, что дается труднее, чем это кажется, и рождается из очень многих знаний и стараний». А теперь давайте подведем итог нашей дискуссии: удалось ли нам выйти на определенные конструктивные выводы, которые, по идее, всегда должны быть конечным результатом всякого серьезного спора?

Вступая с вами в этот диалог, я ставила конкретную цель — аргументированно доказать следующий тезис: наука об убеждающей речи, риторика, поставленная на службу идее демократизации общества, несомненно, способствует активизации творческого потенциала мыслящей личности и освобождению, очищению речи от шаблонов и штампов, что в конечном счете должно привести общество в целом к новому уровню общественных отношений, построенных на конструктивном диалоге.

В рамках развертывания этого тезиса, преодолевая некоторые разночтения понятий и положений и сложившиеся

стереотипы в обыденном сознании, мы сумели прояснить следующие позиции:

даже при отсутствии устоявшейся теории современной риторики творческая личность, осознав общественную необходимость овладения умением вести конструктивный диалог, строить убеждающую речь, может самостоятельно или в складывающихся сейчас в нашем обществе системных формах обучения овладеть основами теории и практики ораторского искусства, используя тот арсенал средств, который уже накоплен как в истории риторики, так и в сегодняшней методической практике;

познание риторических правил и принципов создания речи, а также риторический анализ с этих позиций образцовых (эталонных) речей не только не противостоит развитию творческой индивидуальности личности, но и, наоборот, способствует раскрытию ее речемыслительного потенциала, развивая способность к собственному рассуждению.

Предметное раскрытие этого вывода нам предстоит сделать вместе в процессе последующих наших бесед. Итак, в добрый путь, уважаемый оппонент, на поиск истины, которая рождается в диалектическом, или аподиктическом, споре!

Беседа третья

РИТОРИКА — НАУКА ИЛИ ИСКУССТВО?

О. Вопрос, ставший темой этой беседы, не только правомерен, но и обусловлен именно педагогической направленностью самого предмета. Ведь каждый учитель, изучающий риторику, непременно думает: а как я смогу использовать эти знания и умения в своей работе с учениками? Чему, как и когда я должен буду их научить из усвоенной мною системы? И если это наука — подход к обучению будет один. А если искусство — то как ему обучать и возможно ли всем овладеть искусством риторики?

А. Вопрос этот не такой простой, как кажется на первый взгляд. И суть ответа на него кроется в той мере, с которой мы подходим к явлению. Если перейти опять к знакомым аналогиям, то ведь танцуют и поют почти все

люди — очень немногие совсем неспособны, не могут ни петь, ни танцевать. Но подавляющее большинство танцуют или поют, так сказать, на доморощенном уровне, для себя. Бывает, на некоторых приятно смотреть, других слушаешь с удовольствием. Но ты при этом знаешь, что есть еще Уланова, Максимова, Плисецкая, Козловский, Шаляпин, Лемешев...

Так вот в отношении к ораторам эта мера очень хорошо сформулирована в английском афоризме: есть ораторы, которых слушать невозможно, есть такие, которых слушать можно и приятно, а есть такие, которых не слушать нельзя. Здесь, по-моему, и лежит та истина, которую мы ищем. Ведь говорить могут вроде бы все и, зная за собой эту возможность, все выходят на трибуну, когда им что-то хочется сказать. Однако многих слушать невозможно или бесполезно — непонятно, что они защищают, с чем борются, в чем хотят убедить, к чему побудить. Но каждого, если его обучить строить свою речь в соответствии с известными риторическими правилами, можно будет **слушать с пониманием**. К этому мы и будем стремиться, обучая риторике. Если же человек захочет достичь такого высокого уровня ораторского мастерства, чтобы его нельзя было не слушать, чтобы в любой ситуации «выиграть бой», т. е. повести слушателей за собой, побудить их действовать в соответствии со своей целевой установкой, он должен будет совершенствовать свое умение выступать с публичной речью до степени искусства. Кроме знаний научных основ риторики для достижения такой высокой степени владения убеждающей речью нужны и определенные природные данные, личностные качества, активная гражданская позиция, высокий уровень общей культуры, интеллигентность... В противном случае ораторское искусство безнравственного, невежественного человека будет только во вред аудитории.

О. Значит, вы исходите из положения, которое афористически выражено в известной фразе: «Поэтами рождаются, а ораторами становятся»? Наверное, к поэтам можно в какой-то мере причислить и тех ораторов, которые одарены от природы качествами, создающими условия для овладения высокой степенью ораторского искусства. Ну а сама риторика что собой представляет как наука? Ведь наука предполагает наличие строгого понятийного аппарата, определенных системных отношений как внутри себя, так и в связи со смежными науками. Я что-то никак не установлю эти отношения между такими понятиями, как

риторика, ораторское искусство, мастерство публичной речи, методика пропаганды и т. п. Есть какие-нибудь иерархические связи между этими понятиями или они являются синонимами?

А. Попробуем разобраться. Древние, а вслед за ними и русские авторы риторик все произведения речи — устные и письменные — относили к словесности, которая в свою очередь разделялась ими на поэзию и прозу. Однако следует учесть, что к поэзии в античном сознании относилось все, содержащее вымысел, а к прозе все, что отражает действительность, независимо от того, написано ли произведение в стихотворной или прозаической форме. «Множество научных трактатов написано стихами и множество романов — в виде документов, писем и даже в виде газеты. От этого первые не перестают быть прозой, а вторые — поэзией», — пишут А. А. Волков и И. А. Хабаров в своей книге о языках «Шестая мировая загадка» (М.: Сов. Россия, 1984. С. 178).

На этом основании и отделяется риторика от поэзии, так как занимается только той частью словесности, которая относится к прозе. Именно в этом глубинный смысл той крылатой фразы: «Поэтами рождаются, ораторами становятся». Древние считали, и им нельзя отказать в проницательности, что поэтический дар — редкостное явление, которым человек наделяется природой, отождествляемой ими с Богом, и научить быть поэтом никого нельзя. А учить хорошей прозе, т. е. выражать в слове свои мысли, можно и нужно каждого нормального человека. Развитой, цивилизованный человек может и должен уметь создавать хорошие прозаические произведения и в письменной и в устной форме: научные трактаты, доклады, статьи, письма, документы, речи и т. п.

О. Вот какая мысль возникла у меня по ходу вашего рассуждения. Вам ведь понятно, что как учитель я все примеряю на своих учеников. И конечно, вы прекрасно знаете, как трудно научить наших детей отличать истинную поэзию от простого версификаторства, низкопробного стихоплетства. Не в этой ли классификации прозы и поэзии лежит ключ от волшебной дверцы, которая ведет к истинному эстетическому воспитанию наших школьников? Однако, чтобы осмыслить эту идею полностью, надо очень серьезно разобраться в самих литературоведческих понятиях. А это, как я понимаю, слишком далеко уведет нас от предмета нашего разговора. Но как быть? Если хочешь определить место риторики в общей системе словесности,

нужно разобраться в ее связях с другими элементами этой системы — иначе нельзя говорить о риторике как науке.

А. Конечно, мне очень не хотелось бы отвлекаться в сторону от предмета обсуждения, памятуя мудрое речение Козьмы Пруtkова: «Нельзя объять необъятное». Но не ответить на ваш вопрос не могу, так как, возникнув в других головах, он все равно заставит распутать этот клубок. Поэтому, не претендуя на исчерпывающий ответ, я рискну высказать некоторые «мысли вслух», «информацию к размышлению»...

Перестройка обучения и воспитания в школе несомненно, с этим уже соглашаются даже самые упорные «ретрограды-догматики», должна в первую очередь быть направлена на гуманизацию образования. И, разумеется, воспитания. Уже стала «общим местом» оценка обучения литературе в школе как «отлучение от литературы». Грубая социологизация нашего литературоведения наконец во всеуслышание и повсеместно осуждается. Но как преподавать литературу, чтобы воспитать настоящий читательский вкус, как социолого-содержательный анализ художественного произведения превратить в истинно литературоведческий — этого подавляющее большинство словесников не знают. Так же, как не знают, какими операциями и в какой последовательности должен владеть ученик, создающий свое собственное произведение — сочинение на разные темы и в разных жанрах.

Думается, для такого преодоления методических, педагогических стереотипов отделение истинной поэзии, т. е. произведения искусства, от прозы, в ее античном понимании, может послужить определенным рычагом. Только нельзя огрублять и упрощать эту весьма условную классификацию — надо учитывать и особо тонкую природу художественного (поэтического) произведения, его возможности отвечать только развитому уму, чутким душевным струнам, воспитанному чувству языка. Собственно, «воспитание талантливого читателя» (С. Маршак) — это и есть та задача, которую должна сейчас решать школа и которую выдвигали в первоочередные и С. Я. Маршак в своей книге «Воспитание словом», и К. Г. Паустовский в «Золотой розе», и многие другие замечательные наши просветители-интеллигенты. Признаки истинно поэтического произведения, в стихах или в прозе, в общем ими давно определены: авторское преображение слова в художественном контексте, «открытие» его через какие-то новые связи, оживление внутреннего смысла слова волшебником-художником

ком. Вот этому открытию, удивлению перед божественным талантом и должны быть посвящены уроки литературы.

Что же касается риторики, то у нее задачи значительно проще и утилитарнее, ведь это «учение о целесообразной речи». Всякая прозаическая речь обязательно создается с определенной практической целью: что-либо сообщить, в чем-то убедить, что-то доказать или побудить к определенным действиям. Автор риторического произведения обязательно озабочен практической полезностью его своему адресату. Поэтому он должен хорошо знать интересы, нужды и настроения предполагаемой аудитории, читательской или слушательской. И отбор материала, и речевой стиль, и композиция риторического произведения будут служить именно этой практической цели— «наилучшим образом повлиять на данную аудиторию» (Ленин).

Поэзия же практической целью не озабочена. Ее ценностные категории иные — эстетические. Поэтому поэзия, в отличие от живущих только «сегодня» риторических произведений, вневременна и привлекательна для всех людей во все времена, пока в них не уничтожена способность ощущать прекрасное. Именно это должны осознать школьники, стремящиеся стать настоящими «талантливыми читателями», способными отличить художественное произведение от утилитарной прозы.

О. Мысль очень интересная. Но разве истинно ораторские произведения не являются и своего рода словесным искусством? Разве древние греки и римляне рукоплескали своим ораторам только за «практически полезную мысль»? Разве нельзя получить эстетического удовольствия и даже испытать чувство восторга от прекрасной, вдохновенной речи? И разве в таком случае не становится ораторская речь поэтическим произведением?

А. Конечно, такие речи есть, и они вошли в золотой фонд ораторики. Такие ораторы, как Эсхин, Демосфен, Горгий и другие, могли привести толпы афинян в состояние экстаза и повести их за собой. Но это говорит лишь о том, что эти великие ораторы были необычайно талантливыми людьми, овладевшими риторическим мастерством в совершенстве, т. е. постоянно упражнявшимися в нем. Однако Гомер, Овидий, Данте, Шекспир, Пушкин во все времена волнуют человеческие сердца и заставляют отзываться на звуки их лиры. Но попробуйте в сегодняшнем собрании граждан прочитать какую-либо классическую речь Цицерона, Демосфена или даже произнесенную в более близкий к нам XIX век речь одного из блистательных французских

судебных или политических ораторов. Вы попадете в такое же смешное положение, как знаменитый старик Хоттабыч, так как все те «цветы красноречия», которые вызывали слезы восторга у афинской, римской или парижской публики в соответствующие времена и ценились превыше всего в ораторском искусстве того века, в наши дни могут вызвать в лучшем случае улыбку удивления и жалости, как запыленные цветочки на старинной шляпке престарелой дамы. Поэтому, каких бы высот ни достигло риторическое произведение, оно живет лишь **в своем** времени и нужно и понятно только тем, к кому обращено. Однако не следует понимать эту целесообразность риторической прозы плоско, будто произведение риторики должно обращаться лишь к уму, но не к чувству. Отнюдь нет. В хорошем риторическом произведении, особенно устном, рациональное начало обязательно сочетается с эмоциональным — иначе оратор не достигнет поставленной цели убеждения и побуждения. Я имею в виду только форму выражения эмоций, которая должна соответствовать своему времени, его «стилю». Настоящее риторическое произведение кроме практической пользы дает и эстетическое наслаждение блеском мысли, яркостью слога, гармоничностью композиции. И я хотела бы подчеркнуть, что для педагога важно всегда находить тот «золотосрединный» вариант, который позволит уйти от крайностей, когда формируется из школьника либо «эстетствующий сноб», признающий только то, что услаждает чувства, либо «унылый прагматик», радеющий только о «печном горшке».

О. Позвольте, если риторическое (прозаическое) произведение адресовано прежде всего некой определенной группе людей, на которых оно должно так или иначе повлиять, принести им ту или иную практическую пользу, то как в свете всего сказанного можно расценивать такой род прозы, как ученические сочинения? Кому и с какой целью они предназначены? Не в том ли причина неуспеха в обучении сочинениям, что они адресованы лишь учителю или экзаменационной комиссии и имеют весьма малопочтенную цель — угодить этому «адресату»? Не бессмыслен ли с этих позиций «сизифов труд» миллионов учащихся?

А. Опять вы меня провоцируете, коллега, на боковой ход! Но слишком важный вопрос вы задали, чтобы оставить его без внимания. Я бы могла, конечно, ввести в действие известный аргумент: школьное сочинение — это не настоящая проза, а учебное упражнение, и поэтому оно может не обладать важнейшей принципиально характери-

зующей риторическую прозу чертой — целесообразностью, соответствующей интересам и нуждам адресата. Могла бы, но... не могу и не хочу, так как сама этот аргумент считаю неубедительным. Любое учебное занятие, предполагающее реальный конечный результат, т. е. последующее действие в реальных, предлагаемых жизнью обстоятельствах, должно точно воспроизводить эти жизненные обстоятельства. Если же учебная ситуация не содержит в себе хотя бы одной принципиально важной черты соответствующих жизненных ситуаций, то от нее нельзя ожидать нужного результата. По моему глубокому убеждению, мы ведем наших учащихся по ложному пути и тратим массу своих и их усилий и времени впустую. Откуда такая скованность и такое косноязычие у «отвечающего урок» или сдающего устный экзамен? И это при том, что очень часто ученик действительно, как он утверждает, «учил» материал и в общем знает предмет.

О. Ну, здесь, наверное, все-таки больше психологических причин: страх перед преподавателем, неуверенность в правильности ответа...

А. А что он понимает под «правильностью»? Откуда страх? Да оттого, что от него требуется угадать, что нужно преподавателю, что тот считает правильным. Может ли ученик выступать на уроке или экзамене со своими собственными рассуждениями, доказывать свой тезис, подтверждая его собственными аргументами, найденными им самостоятельно? Нацелен ли он при написании сочинения на раскрытие собственного понимания Тургенева, его отношения к Базарову и Кирсанову? Все знают, что нет. И все знают, что именно здесь, в этих ложных условиях, формируется конформист, а не активный гражданин, человек с собственными мыслями и идеями, которые он будет отстаивать, убеждая других в своей правоте. Так вот, по моему мнению, пока мы не заменим фигуру «отвечающего урок» на личность человека, доказывающего и отстаивающего свои убеждения, свои мысли и идеи, школа будет работать против перестройки, штампуя приспособленцев-угодников, а не творчески мыслящих работников.

О. Но позвольте, невозможно же на обычном школьном уроке все время создавать естественные условия для дискуссий, диалога с оппонентом. Это же всего-навсего школьный урок, и на нем всегда, во все времена более всего отводилось места опросу выученного, т. е. ответам учащихся учителям.

А. В вашем утверждении есть две существенные ошиб-

ки. Первая заключается в категорическом утверждении невозможности в рамках школьного урока создавать естественные условия для дискуссий, диалога с оппонентом. Не буду даже касаться современных европейской, американской, японской систем обучения, которые давно уже взяли на вооружение античный метод поиска истины в споре и именно на этом строят свое обучение во многих школах. Разумеется, информация эта до нас доходит, как свет далеких звезд, но достаточно было посмотреть один фрагмент репортажа из американской школы, показанного по Центральному телевидению, чтобы убедиться в том, что ваше обобщение не работает. Но оно не работает не только в мировом масштабе — уже и у нас начато наступление на этот замшелый стереотип. Я говорю об уникальной пока «школе диалога культур», идеологом и вдохновителем которой является известный советский философ В. С. Библер. Системный подход к этой проблеме обоснован им еще в середине 70-х годов, когда в нашем обществе даже слова «дискуссия», «спор», «диалог» воспринимались как нечто «не наше». Именно его книга «Мышление как творчество», вышедшая в серии «Над чем работают, о чем спорят философы», (М.: Политиздат, 1975), подтолкнула педагогов-новаторов, прогрессивных ученых к поиску путей реализации конструктивного подхода к творческому мышлению человека как мысленного диалога с самим собой и со всеми возможными оппонентами. В. С. Библер стал развивать эти идеи в аспекте педагогики. И вот уже его последователи в Красноярске, Харькове, Новосибирске, Ижевске, Ярославле внедряют идею диалога культур в обычные школы и получают невиданные результаты раскрытия творческой личности, раскрепощения ума школьников¹. Методическая идея диалога культур исключает традиционный «ответ у доски», превращая всю школу в большой дискуссионный клуб (чем, собственно, и является реальная жизнь): вступают в постоянный диалог не только античная культура с культурой средневековой или нововременной, но и классы, и преподаватели различных дисциплин через свои предметы, и учащиеся разных возрастов... Однако завязка, зерно этого всеобщего диалога лежит в изначальном «споре с самим собой». Реальный диалог культур постепенно, начиная с «точек удивления» в I—IV классах и заканчивая

¹ См., например: *Курганов С.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге. — М.: Просвещение, 1989; *Ялбург Е. А.* Воспитание историей. — М.: Знание, 1989.

«педагогически направленным диалогом» в последнем классе, втягивает всю школу в целостное диалогическое сопряжение, соответствующее «кануну деятельности», в результате сохраняется и углубляется способность удивляться и искать в течение всей человеческой жизни. Вот так обстоит дело в реальности. Разумеется, «школа диалога культур» в нашем обществе явление уникальное и, может быть, даже в каком-то смысле преждевременное. Но когда-то и с чего-то надо начинать рушить стереотип репродуктивного мышления и догматического сознания — иначе нам из застоя не выбраться.

Теперь о второй вашей «ошибочке»: вы утверждали, что во все времена на уроке более всего уделялось времени ответу ученика учителю, передаче выученного. И это также не соответствует действительности. Система «репродукции» заложена в средневековье, во времена засилья схоластики, гонения на всякое инакомыслие, «ересь». Но как только общество вступало в эпоху подъема, расцвета духа и общественной мысли — освобождалась от догматизма и педагогическая система, появлялись прогрессивные методы преподавания, и прежде всего на дискуссионной основе. Так было в республиканскую эпоху в Афинах и Риме, расцветом диалектической логики сопровождалась эпоха Возрождения. Так было и в периоды общественного подъема в России: ученики вступали в споры между собой и дискутировали с учителем; сочинения принимали форму глубоких исследований сложных нравственных, философских проблем. Даже в середине XIX столетия риторы в гимназиях учили не «сдавать» рефераты и доклады, а произносить и защищать их в кругу своих товарищей-оппонентов и перед преподавателем. Сравнительное изучение риторики как практического учения показывает, что античная система обучения даже и не знала другого способа воспитания ученика, как спор или диалог с учителем. Лишь в период упадка античной государственности стали появляться в Афинах готовые, заученные речи. И сегодняшний взлет общественной мысли, порожденный перестройкой, — еще одно доказательство тому, что ум народный, способность нашего человека к диалектическому мышлению не разрушены до основания, что и школа наша, несомненно, вырвется из казарменных рамок репродуктивного монолога. Поистине пророческим предвидением звучат вечные строки нашего великого Пушкина:

На поприще ума нельзя нам отступить.
Старинной глупости мы праведно стыдимся,

Ужели к тем годам мы снова обратимся,
Когда никто не смел отечество назвать
И в рабстве долзали и люди и печать?
Нет, нет! Оно прошло, губительное время,
Когда невежества несла Россия бремя.

(«Послание цензору»)

О. Да, если бы не знал, что это написал Пушкин в 1822 году, подумал бы, что это о наших днях... Теперь мне понятно, почему именно сейчас возник такой интерес к риторике, хотя и мало кто знает, что это такое по сути. Но воистину: на поприще ума нельзя нам отступить! Это все ощущают и понимают сегодня особенно остро.

А. А теперь давайте вернемся на нашу основную дорогу — завершим разговор о понятиях, составляющих предмет риторики как науки. Итак, из общего сопоставления видно, что классическая риторика занимается прозаической целенаправленной речью, не отрывая ее письменной формы от устной. Но следует подчеркнуть, что все риторы четко осознавали главные различия этих двух форм: «Письмо и Разговор имеют ту разность между собою, что Разговор живет от выражения голоса и телодвижений; но он исчезает, а Письмо — прочнее, ибо остается и всегда может быть перечитываемо с новым удовольствием» (Н. Д. Кошанский). Мне представляется, что это определение полностью исчерпывает главные характеристики, все остальное — лишь уточнение их. В учебных риториках была заложена система обучения как письменным прозаическим текстам, так и устным. Делились пособия по риторике лишь на общие и частные. Правила, теоретические положения составляли так называемые «общие риторики», а практические рекомендации, тексты с комментариями к различным видам речей и упражнения — «частные».

О. Позвольте уточнить: под «частными риториками» не понимались ли рекомендации к составлению конкретных видов речей, которые мы сегодня называем докладами, сообщениями, лекциями, беседами, выступлениями, речами, кстати, далеко не всегда понимая их жанрово-стилистические различия?

А. Да, именно эти и подобные им виды речей, которые в каждой эпохе претерпевают определенные видоизменения, и являлись конкретным предметом изучения в частных риториках. Риторы, начиная с Аристотеля, прекрасно понимали, что каждый тип речи имеет свои жанрово-стилистические отличия. У Аристотеля даже есть интереснейшая классификация основных типов речей, которую мы далее

рассмотрим. Именно с этих позиций в первую очередь известные русские риторы Н. Кошанский и К. Зеленецкий анализируют и комментируют все существовавшие в то время виды речей, преследуя при этом следующую главную педагогическую цель: «Частная риторика есть руководство к познанию всех родов и видов Прозы. Она изъясняет содержание, цель, удобное расположение, главные достоинства и недостатки каждого сочинения, показывая при том лучшие, образцовые творения и важнейших Писателей в каждом роде» (Н. Ф. Кошанский). Подробно с историей формирования русских риторик в системе учебного курса «Теория словесности» можно ознакомиться, прочитав названную выше брошюру И. А. Зарифьян «Теория словесности».

О. Не была ли «Частная риторика» Н. Ф. Кошанского той самой хрестоматией классических текстов с историческими и методическими комментариями, о которой сейчас мечтает В. С. Библер для своей школы будущего, т. е. «школой диалога культур»?

А. Не уверена, что именно такой видит книгу для чтения в своей школе напроочь отрицающей всяческие учебники В. С. Библер. Но думаю, что общий подход к созданию такого рода пособий уже устоялся в педагогике и его не стоит игнорировать. Достоинство, но одновременно и уязвимость этих риторик заключались еще и в том, что они органически включали в себя определенные взгляды на анализируемые произведения самого автора риторики, а также исторические справки о развитии риторики в Греции, Риме, России. При этом подходе никто и никогда не может избежать известного субъективизма. Видимо, такой характер комментариев и стал предметом яростных нападок Белинского, воспринимавшего их уже в новых, значительно изменившихся общественных условиях. Не забудем, что вторая половина XIX века — это уже далеко не те дни надежд и светлых мечтаний, которые отражены в цитированном стихотворении Пушкина «Послание цензору», начинаемом строкой «Дней Александровых прекрасное начало...». Лишь несколько лет отделяют эту светлую пору от жестокой реакции, которую опять же гений Пушкина в двух строфах смог передать с исчерпывающей полнотой:

Так море, древний душегубец,
Воспламеняет гений твой?
Ты славишь лирой золотой
Нептуна грозного трезубец.

Не славь его. В наш гнусный век
Седой Нептун земли союзник.
На всех стихиях человек —
Тиран, предатель или узник.

(«К Вяземскому», 1826)

Исчезли светлые надежды на очищение от рабства, на то, что с России спало «губительное бремя невежества». И лицеи, гимназии из прогрессивных учебных заведений быстро превратились в казенно-казарменные учреждения, где царствовали догма и зубрежка. Разумеется, не только риторика, но и вся словесность выхолостились, исторгли из себя все высокие цели и принципы, оставив лишь жесткие «хрии» (заданные схемы) и назидания. На эту-то риторику и обрушил весь свой гнев Белинский.

О. А что представляла собой частная риторика по своей сути, содержательной структуре? Может быть, и эта структура изначально способствовала превращению ее в окаменелый рецептурный сборник?

А. Давайте посмотрим сначала заголовки основных разделов. Из них можно увидеть и общую иерархическую структуру «Частной риторики»: I. Словесность. II. Письма. III. Разговоры. IV. Повествование. V. Ораторство. VI. Ученость.

О. Интересно. Однако непонятно, почему «Разговоры» отделены от «Ораторства», которое также представляет собой устную форму речи и, по сути, как вы все время подчеркиваете, является тоже диалогом, или разговором с воображаемым оппонентом.

А. Здесь я с вами не могу не согласиться: рубрикация Кошанского страдает, на наш современный взгляд, некоторыми нарушениями правил системности. Но это только потому, что мы не различаем понятия диалога как формы и диалогичности как процесса. Посмотрите, как определяет Кошанский диалог: «Разговор (диалог) есть такое прозаическое сочинение, в коем собеседуют вводимые лица». Далее он подчеркивает, что «диалог пошел от драматической прозы и от способа древних учить философии посредством Диалогии или Диалектики, путем вопросов и ответов».

Следовательно, диалог он рассматривает по сути не как род словесности, а только как способ построения речи. Ораторство же Н. Ф. Кошанский определяет так: «Ораторство в ряду всех родов Прозы занимает высшее место; оно составляет особое изящное искусство и не довольствуется изобретением, расположением и выражением мыслей, как все роды Прозы, но требует еще Произношения — языка

действия». И далее: «Витийство есть искусство даром живого слова действовать на разум, страсти и волю других».

О. Наконец-то реальный отличительный признак ораторского искусства — «действовать на разум, страсти и волю других живым словом». Но о каких еще видах прозы говорит Кошанский?

А. Рубрикация прозаических произведений со временем несколько изменяется, так как жизнь выявляет новые их виды по мере развития общества. У Н. Ф. Кошанского эта рубрикация основывается на античной и представляет собой следующую иерархию: **письма** («сообщение мыслей одного отсутствующего другому»); поручения, приказы, наставления, советы — «низшим» (назидательные, приветливые), «равным» (чистосердечные, трогательные, откровенные, родственные, дружественные); «высшим» (почтительно-благоговейные: о снискании-милости, покровительства, удовлетворении просьбы; выражающие признательность; посвятительные, поздравительные, просительные, благодарственные, дипломатические...).

Все эти письма — «по предметам общежития» — объединены одной особенностью: они не предназначены для печати. В то время как другой вид писем предназначен именно для публикации: литературные (повествования, описания, рассуждения), делящиеся, в зависимости от направления ума пишущего, на исторические и топографические, нравственные и романические, сатирические и ученые...

О. А ведь наши бедные ученики даже не подозревают о таком многообразии видов писем и тем более о том, что их злосчастные сочинения — это тоже один из видов писем! И мы никогда их не знакомим с величайшим кладом ума и культуры человечества: «Письмами русского путешественника» Н. М. Карамзина, посланиями Ломоносова, Фонвизина, Достоевского, Чехова, Короленко и других мастеров эпистолярного жанра. Так, о Великой французской революции куда более можно узнать из «Парижских писем» П. В. Анненкова, чем из самых толстых вузовских учебников! Не говоря уж о языке, стиле, умении видеть и передавать виденное... Может, понимание того, что большинство художественных произведений выросло из писем, поможет школьникам оживить собственные сочинения, избавив их от унылой безадресности. Да ведь это же великолепная методическая находка!

А. Думается, здесь есть почва для методических экспериментов и творческих поисков. Однако для того чтобы

включить классическую риторическую рубрикацию писем в наш современный методический арсенал, необходимо поначалу значительно осовременить ее, пересмотреть критически с позиций современного стиля человеческих отношений, обращения друг к другу.

О. Разумеется. Кстати, обращению, его стилистическим разновидностям мы также не учим в школе, и это в немалой степени мешает общению наших выпускников в жизни. А как затрудняется выпускник в выборе письменного обращения! Многие ли люди знают, когда следует писать «уважаемый», в каком случае — «глубокоуважаемый», а где уместно «дорогой» или просто «привет!» Мне вообще кажется, что многие не любят писать писем именно из-за того, что не знают, как следует обратиться к адресату... А ведь виноваты мы, учителя, которые, уча детей всю жизнь сочинениям, не научили их той простейшей и необходимой форме общения, которая будет им нужна и в личной жизни, и в производственных отношениях. Кстати, а производственная переписка как-то включена в «риторическую прозу»?

А. Конечно, вы меня как раз перебили, когда я собиралась перейти к третьей группе писем, которая в классификации Н. Кошанского названа «Деловые письма и бумаги». Стилистически они характеризуются так называемым средним слогом (нейтральный, безэмоционально-деловой), простотой, естественностью и краткостью (!). По своему назначению они делятся на посвященные «изложению дел» (деловые записки, приказы, предписания, представления, донесения, рапорты, просьбы, жалобы, обвинения, оправдания) и «разным сношениям, ответам» (мнения, краткие заключения, резолюции и т. п.).

Все эти продукты деловой речи наиболее заформализованы, что, кстати, является их достоинством, а не недостатком. Недаром герой чеховского рассказа «Экзамен на чин» никак не мог понять, что такое восклицательный знак. Да и зачем он был нужен бедняге чиновнику, которому за всю его долгую канцелярскую жизнь ни разу не пришлось встретиться с этим эмоциональным знаком!

И все же следует сказать, что жесткие правила деловой переписки отнюдь не означают, что в них совсем нет места для выражения индивидуальности автора. Чем крупнее личность, пишущая деловой документ, тем ярче этот документ проявляет ее сущность.

О. И это в наше-то время, когда все отчеты, доклады,

записки и заявления переписываются с неких образцов, а иногда даже просто заполняются специальные формы!

А. В том, что формы даны, — ничего плохого нет. Неподготовленный человек хоть не будет мучиться в их выборе и построении. Но то, что содержание вместе со всеми компонентами стиля-«канцелярита» перекочевывает из бумаги в бумагу, — это беда современного делопроизводства и даже основа для бюрократизации всей нашей жизни. Не бумаги сами по себе создают «бюрократическую канитель» — без них невозможно никакое делопроизводство. Беда в слепой вере в них, а главное в неумении (а часто и в нежелании) эти бумаги писать грамотно, в риторическом смысле этого слова. Кстати, если наконец нам повезет и будут опубликованы скрытые в архивных хранилищах годовые отчеты чиновника по особым поручениям Вятского губернского управления... М. Е. Салтыкова, мы сможем убедиться, что наш любимый писатель-сатирик Н. Салтыков-Щедрин не только великолепно писал художественную прозу, но и, будучи крупным государственным деятелем, управленцем-преобразователем, отлично владел деловым стилем речи. Для современных управленцев, заботящихся о благе народа, представляют большой интерес его годовые отчеты не только своими преобразовательными идеями, но и стилем изложения, умением выделить главную, конструктивную мысль, убедить, доказать, привести к результату.

О. Вот уж диво дивное! Салтыков-Щедрин — и канцелярский отчет! Разве мыслимо его написать в стилистике, хоть в какой-то мере свойственной великому сатирику?! Трудно даже представить себе «отчет», написанный его сатирическим пером. Да и когда он успел овладеть этим чиновничьим ремеслом? Ведь он же принадлежит по своему происхождению не к «чернильному племени», а к столбовым дворянам!

А. Совершенно верно. Однако вы забыли, что именно как столбовой дворянин он получил возможность обучаться в самом блестящем учебном заведении, готовящем крупных государственных деятелей, т. е. в том самом Царском-Сельском лицее, где учился Пушкин и преподавали Куницын, Малиновский, Кошанский...

О. Да, но ведь они готовили из своих воспитанников писателей и ораторов, а не чиновников!

А. Ну это утверждение, мягко говоря, несколько неточно. Целью лицея была именно подготовка крупных государственных чиновников, а уж то, что из него выходили

писатели и ораторы, «возмутители спокойствия», — это заслуга духа времени, самих личностей, в нем обучающихся, и блестящих учителей, в том числе и преподавателей риторики. При этом следует помнить, что риторика включает в себя всю типологию ситуаций речевого общения. Овладеть риторикой означало овладеть умением создать текст, как устный, так и письменный, для любой ситуации и с любой целью. Риторически образованный человек не просто соединяет слова по законам грамматики в единый текст, а создает, изобретает такой текст, который должен воздействовать на умы и сердца читающих или слушающих его, убедить их в необходимости улучшить, изменить образ жизни. Эта высокая цель преобразуется в разные стили и формы в зависимости от речевого жанра и ситуации. Так, сатирик Салтыков-Щедрин в своих художественных произведениях решает эту великую сверхзадачу одним способом, а в «годовых отчетах» — совсем другим.

О. Да, понятно. Однако и увел же я вас в сторону от обсуждаемого вопроса — даже забыли, с чего начали разговор. Зато, кажется, я полностью представляю теперь место риторики в прозе. Хотя, простите, подробно мы рассмотрели лишь раздел «Письма». А насколько я понимаю, предметом нашего внимания должен стать раздел «Разговоры», который мы рассмотрели лишь как антиномию «Ораторства». Не пора ли нам определиться в главном вопросе и выяснить его место в общей системе?

А. Давайте сразу же это и сделаем, пока вы опять не увлекли меня в сторону. По Кошанскому, «Разговор» равен диалогу. Среди видов диалогов он выделяет лишь философские (богословские) и драматические. Раздел же «Ораторство» рассматривается им отдельно и при этом подчеркивается, что ораторство «занимает высшее место и составляет особое изящное искусство».

О. Мне кажется, что в нашей реальной речевой практике диалог и ораторство неразрывны, так как диалог остается у нас важнейшим способом воздействия на умы и сердца в речевой ситуации, где надо действовать убеждением.

А. Согласна с вами, тем более что, напомним, Кошанский определяет ораторство (витийство) как «искусство даром живого слова действовать на разум, страсти и волю других». А что такое «мастерство публичного выступления» как не это искусство? Однако же нельзя забывать, что есть и простой диалог, обмен репликами, беседа без этой сверхзадачи.

Итак, если вернуться к вашему изначальному вопросу: каково место риторики в общей системе современных дисциплин типа «ораторское искусство», «мастерство публичной речи», «методика пропаганды» и т. п. — можно уже сформулировать ответ в целом и выделить из всей системы предмет дальнейшего обсуждения в частности.

Определив для себя, что ораторское искусство есть высшая степень владения устным публичным словом, мы оставляем его за пределами нашей системы обучения, которую понимаем как формирование умений создавать хорошие прозаические произведения в разных жанрах и стилях в соответствии с целевой установкой для каждой речевой ситуации. Современное понятие «методика пропаганды», на мой взгляд, лишь одно из ответвлений, разновидностей общериторической системы, так как выделяет для изучения лишь пропагандистский диалог, имеющий свою четкую специфику. Мастерство публичного выступления охватывает гораздо более широкий спектр речевых ситуаций — от бытового (застольная, юбилейная и т. п. речь) до митингового выступления — и выделяется из общериторической системы лишь устной формой речи. Однако следует помнить, что мастерство публичного выступления — это не вся риторика, а лишь та ее часть, которая связана с произнесением речи и наиболее близка к ораторике, т. е. устному речевому искусству.

О. Как я вас понял, именно эти умения и будут предметом нашего внимания в дальнейших беседах? И все же хотелось бы, чтобы оптимально они были направлены на педагогическую деятельность, риторическую практику учителя.

А. В этом и есть наша задача и одновременно ограничитель нашего предмета. Следовательно, мы будем рассматривать не вообще всю систему, составляющую мастерство публичного выступления, а лишь тот ее аспект, который связан с многообразной, но все же ограниченной речевой деятельностью педагога. И начнем следующую нашу беседу с характеристики речевых ситуаций, в которых выступает с публичной речью педагог.

Беседа четвертая

СЛОВО БЕРЕТ УЧИТЕЛЬ

О. Меня смущает сама постановка вопроса — ведь все зависит от того, какой учитель, где и что он преподает.

А. Начнем с того, что учитель в городе и на селе выполняет не совсем идентичные функции. На сельского учителя падает гораздо бóльшая просветительская, общественная нагрузка, так как самими условиями жизни ему предопределена центральная роль в формировании культурно-нравственной атмосферы на селе, в районе. Во всяком случае, такие требования предъявляет ему современное общество, хотя в то же самое время и предоставляет гораздо меньшие возможности по сравнению с городским учителем.

О. Да, помнится, на Первом съезде народных депутатов СССР, на 7-й день его работы, очень хорошо сказал об этом ректор МАИ Б. С. Митин, подчеркнувший, что «состояние нашей сферы образования не может обеспечить стратегические задачи перестройки. ...Наша сфера образования находится в очень тяжелом положении. Но в самом тяжелом — ее низшие ступени, особенно сельская школа». И еще он очень точно подметил, говоря о «привилегиях», которыми по какому-то неписаному закону обладают руководящие работники сферы управления, что «на первом месте в жалобах учителя даже не то, что ему плохо живется, что зарплата у него маленькая, а то, что книгу не может купить, которая ему нужна для работы с детьми». Помните, как зааплодировал зал, когда он призвал депутатов, не откладывая добрые дела на завтра, сегодня переадресовать свои привилегированные списки на книги в сельские школы! Давайте и мы, отвечая этой общественной потребности, попытаемся ориентироваться в большей мере на сельского учителя.

А. Хорошая мысль. Вспомним: где и с какими речами может выступить сельский учитель?

О. А разве есть современная классификация публичных речей и описаны их отличительные черты в зависимости от речевой ситуации? Или мы опять вынуждены будем использовать классические риторика?

А. Классическая риторика все равно остается исходной, базовой, и та классификация, которая была предметом рассмотрения в предыдущей беседе, претерпевает во времени лишь модификационные изменения. Наша современная тео-

рия публичной речи, как вы помните, только складывается. Поэтому мы не сможем воспользоваться какой-то устоявшейся, научно обоснованной схемой. Однако общий подход к ее разработке уже просматривается. Большинство современных ученых исходит в своих классификациях из описания **речевой ситуации, типа аудитории и ораторской задачи**, определяемой этим типом.

И все же для начала придется вспомнить родо-видовую систему публичного красноречия. Г. З. Апресян в своей книге «Ораторское искусство» различает пять родов публичного красноречия: социально-политическое, академическое, судебное, социально-бытовое и церковно-богословское. Античность делила речи не по родам и видам, а по ситуативной задаче¹.

В современном обществе, как, впрочем, и в древних Афинах и Риме времен республиканского правления, социально-политическое красноречие играет ведущую роль. Оно включает в себя такие виды, как политическая речь (выступление с определенной политической программой), митинговая речь (имеет своей целью мобилизацию масс, призыв к какому-то действию), агитационная речь (разновидность митинговой, отличающаяся масштабностью и степенью эмоционального накала), доклады и выступления на социально-политические темы, а также отчетные доклады социально-политического характера. Все это жанры влиятельной (гомилетической) речи.

В общественной жизни мы часто используем различные виды социально-бытового красноречия, к которым относятся юбилейная речь, поминальная речь, застольные речи и другие выступления на торжественных актах, искусство произнесения которых, к сожалению, у нас в значительной мере утеряно. По Аристотелю, они относятся к показательной (эпидейктической) речи.

Судебное красноречие, в котором русские ораторы-юристы во второй половине XIX века достигли высочайших вершин, за многие годы незаконных судилищ, заменивших прогрессивный суд присяжных, ныне почти полностью утрачено и только начинает восстанавливаться.

Богословское красноречие сыграло в истории русской общественной мысли определенную роль. И сегодня в критических ситуациях народных волнений и трагедий слово

¹ У Аристотеля классификация речей произведена по временному типу: судебная речь судит о прошедшем, совещательная — обращена к будущему, показательная — говорит о связи прошлого с будущим.

отцов церкви помогает утихомиривать разбушевавшиеся страсти, призывая людей к миру и добру.

В жизни учителя главенствующее место занимает **академическое красноречие**, в которое входят, по классификации Г. З. Апресяна, цикловая, курсовая и единовременная лекции. Научный доклад, научное обозрение и сообщение, которые Аристотелем характеризуются как ученая речь, являются ведущими в деятельности вузовских преподавателей.

Особо выделим научно-популярную лекцию. От академической она отличается высокой степенью популяризации научных знаний, живостью и эмоциональностью изложения, преодолевающего научные абстракции. Хотя следует заметить, что Н. В. Гоголь, известный не только как знаменитый русский писатель, но и как блестящий лектор, так писал об академическом красноречии в своей статье «О преподавании всеобщей истории»:

«Слог профессора должен быть увлекательный, огненный. Он должен в высочайшей степени овладеть вниманием слушателей. Если хоть один из них может предаться во время лекции посторонним мыслям, то вся вина падает на профессора: он не умел быть так занимателен, чтобы покорить своей воле даже мысли слушателей. Нельзя вообразить, не испытавши, какое вредное влияние происходит от того, если слог профессора вял, сух и не имеет той живости, которая не дает мыслям ни на минуту рассыпаться. Тогда не спасет его самая ученость — его не будут слушать; тогда никакие истины не произведут на слушателей влияния, потому что их возраст есть возраст энтузиазма и сильных потрясений; тогда происходит то, что самые ложные мысли, слышимые ими стороною, но выраженные блестящим и привлекательным языком, мгновенно увлекут их и дадут им совершенно ложное направление...»

О. Да, сильно сказано. И как современно звучит! Однако на фоне этих слов полуторавековой давности еще сильнее ощущаешь контраст между тем «профессором» и нынешним, не говоря уж об учителе. Да и аудитория нынче перед нашим «профессором» совсем не та, и задачи его «академической» речи совсем иные. Вряд ли осталось хоть что-то, связующее академическое красноречие в его классическом понимании с учебной или научно-популярной лекцией учителя...

А. Однако осталось. И главное, что объединяет все эти различающиеся по месту и времени виды речей, — это необходимость «полного знания предмета, содержания, ус-

военного и познанного оратором» (Цицерон). Добавим еще: «критически осмысленного». Но всестороннее знание предмета — только обязательное условие, а вовсе не критерий оценки речи. Ключевые позиции для оценки содержатся именно в главных элементах, составляющих суть гоголевской характеристики академической речи.

О. Значит, основой для характеристики академического красноречия, независимо от времени и места, должно стать всесторонне и критически осмысленное содержание речи, поданное в увлекательной, эмоциональной форме, возбуждающей высокие мысли, понятной для всех и краткой. И как же все это соотносить с теми «лекциями», которые, с позволения сказать, читает у себя в классе (если вообще когда-нибудь их читает) сельский, да и городской учитель? Надо же быть реалистами! На селе простых учителей по основным предметам не хватает. Некому элементарно вести уроки, а вы о всестороннем диалектическом осмыслении предмета речь ведете! Не фантастика ли это?

А. Позвольте прервать вашу «реалистическую» тираду. Нехватка сегодня учителей (кстати, не только на селе, но и во многих крупных городах, в том числе и в Москве) — это ситуация временная и вовсе не оправдывающая снижения требований к учителю. Кстати, хорошо бы нам изъять из употребления такие словосочетания, как «простой учитель», «простой человек» и т. п. Что-то тут есть от сталинских «винтиков»... Давайте ориентироваться на лучшую часть учительской общественности, на учителя-просветителя, гуманиста, демократа, ощущающего себя должным научиться выступать с образцовой публичной речью во всех возможных ситуациях. Из этой установки и будем исходить в своих построениях.

О. Хорошо, согласен. Но объясните, где вы нашли место академическому красноречию, тем более «ученой речи», на уроке в современной школе? Там предполагается объяснение учителем нового материала, т. е. комментирование учебника; тренировка в усвоении его и беседа с целью проверки уровня усвоения, элементарный опрос.

А. Если исходить даже из характеристики Гоголя, то, вероятно, в том самом месте, которое обозначено как «объяснение нового материала». Есть много способов объяснения, в том числе и проблемная лекция. Однако вы правы, утверждая, что учителя почти не пользуются ею, упрощая общение с учениками до уровня обиходно-бытовой речи. Но если пользоваться только этим речевым стилем, не знакомя детей систематически и с другими литера-

турными стилями, главным образом через собственную речь учителя, то неминуем отрыв их от реальных богатств и возможностей русского языка, от культурного и научного наследия, заложенного в научной и художественной литературе: «Школьники не умеют работать с учебником прежде всего потому, что их этому никто не учит. Само же собой это умение формируется крайне редко. Учителя в силу сложившейся многовековой традиции чаще стараются объяснить изучаемый материал, «вложить его в голову» ученикам в готовом виде, а не научить самостоятельно постигать его при помощи активного чтения»¹.

Чем же отличается публичная речь от обиходно-бытовой? Современный американский специалист по искусству публичной речи П. Сопер утверждает, что «публичная речь должна обладать качествами хорошего собеседования с некоторыми поправками в отношении голоса, манер и темы для полного соответствия с обстановкой выступления»².

О. И все же, думаю, что это относится не к уроку, на котором тема не выбирается учителем, а обусловлено программой, учебным планом, но к другим ситуациям, где аудитория не знакома оратору и тема не связана рамками программы.

А. В чем-то вы правы — школьно-урочная ситуация несколько иная. Но если исходить из тезиса, что школа — это часть жизни человека, то учитель просто обязан давать на уроке школьникам образцы публичных выступлений различных типов, в том числе и академического жанра, так как буквально за порогом школы им потребуется умение активно слушать различные лекции.

О. Да, в старших классах программой по некоторым гуманитарным предметам предусмотрено чтение учителем небольших учебных лекций. Но что-то не очень охотно учителя включают их в учебный процесс, мотивируя это тем, что учащиеся не любят слушать, да и времени на лекции не хватает. И без того очень мало часов отведено программой на географию, историю, биологию, литературу. Каждый урок на счету — спросить всех за четверть не успевают. Где уж тут взять время на лекции!

А. Это верно, лучше обойтись вовсе без лекций, чем

¹ Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. Когда книга учит. — М.: Педагогика, 1988. С. 5.

² Сопер П. Основы искусства речи. — М.: Изд-во иностр. лит. 1958. С. 31.

читать плохие. Но я имею в виду именно систему обучающих выступлений, направленных на развитие способностей, в том числе внимания, в процессе аудирования, активного слушания. Но как же мы станем цивилизованным обществом в демократическом правовом государстве, если не научимся слушать и слышать друг друга! А ведь не умеем. И разве школа может себя чувствовать свободной от вины за этот порок? Вспомните всех наших замечательных методистов: все они настаивали на необходимости с начальных классов включать в урок яркое устное слово учителя.

О. Да, вспоминаются классические разработки, книги для учителя М. А. Рыбниковой, К. Б. Бархина, В. В. Голубкова и других педагогов. Но ведь согласитесь, что учителя и дети тогда были другие, совсем другие... И часов на гуманитарные предметы, помнится, было отведено гораздо больше.

А. Давайте не углубляться в историю, тем более что в ее оценке очень много и искажений фактов и неверного их освещения.

Рассмотрим прежде всего вопрос в принципе: нужен или не нужен современным ученикам монолог учителя в академическом варианте? И если да, то когда и как следует вводить его в ткань урока?

О. По первому вопросу есть две противоположные позиции. Одни методисты утверждают, что слово учителя вообще почти не должно звучать на уроках. Его роль сводится к функции дирижера в оркестре: играют оркестранты-ученики, а дело учителя — заставить звучать их голоса соответственно партитуре, не фальшивя и слаженно. Вот такой урок, с позиций этих методистов, и считается образцовым, а такой учитель — настоящим мастером. Другие считают, что учитель должен брать слово, но только как толкователь темы, интерпретатор учебных текстов. Главная его роль — направлять беседу с учащимися точно поставленными вопросами. Такие мастера обучающего диалога также весьма положительно оцениваются методистами. Но я никогда не слыхал, чтобы одобрение прозвучало в адрес учителя-лектора.

А. В этом-то и печаль. Мы говорим о необходимости гуманитаризации образования, а слова учителя-гуманитария дети не слышат. Не кажется ли вам, что здесь одна из причин потери учительского авторитета?

Да, чтобы достичь мастерства владения слогом, к чему призывал Гоголь, надо постоянно работать над своей речью. Как это делать, мы будем говорить дальше. Сейчас

же остановимся на возможных жанрах академического красноречия, используемых учителем на уроках.

С I класса мы предъявляем детям требование: расскажи о летнем отдыхе, о своем друге, о любимом деле, о маме...

О. Большой частью это бывают весьма убогие рассказы, сконструированные на основе простых вопросов, задаваемых учителем. Ни логической связности, ни полета фантазии мне не приходилось слышать из уст бедных рассказчиков. Хотя, извините, однажды привелось сподобиться радости. Шел обычный нудный урок «развития речи», на котором дети одинаково, как роботы, отвечали на вопросы учителя: какие машины и механизмы они видели на улицах города. Односложные ответы-названия совсем меня усыпили, как вдруг... выходит маленький мальчик, он мне показался ростом меньше всех, и просит дать ему мел, чтобы рассказать и показать, какую удивительную машину он на днях видел, когда гулял с папой. Взяв в руку мел, он стал боком к доске и начал, как заправский лектор, рассказывать о работе снегоуборочного агрегата, толково, рассудительно, последовательно. Я был потрясен! А видели бы вы, как его слушали, затаив дыхание, ребятишки! Но ведь они каждый день могли видеть эту машину, совершенно не задумываясь о том, как она устроена, каковы ее возможности, от чего она избавляет человека и в конце концов что еще предстоит сделать (а может, и этому самому первоклашке в будущем), чтобы машина работала на прогресс, на цивилизацию.

А. Жаль только, что этот маленький «лектор» отнюдь не заслуга учителя, школы. Наверняка папа этого мальчика своими домашними беседами, рассказами показал образцы такой мини-лекции. И если бы учитель, как этот уникальный папа, прежде чем спросить ученика, сам преподал образец яркого выступления, разве не смогли бы все ребята уже к окончанию начальной школы свободно рассказывать о своих чувствах, впечатлениях, наблюдениях?

О. Пожалуй, можно согласиться. Но ведь все эти уроки «развития речи» в школе идут по строго заданной тематике, в жестких рамках программы.

А. Ну, это уж вообще не аргумент. Учитель — это творец прежде всего. Программа для него не догма, и даже в ее рамках вполне достаточно возможностей для самостоятельного творчества. Важно хотеть творить, жаждать самостоятельности, а не прятаться за «уставным частоколом». Ведь все виды обучающих работ по развитию речи

существуют века, и почти ничего нового человечество не придумало. Меняются лишь тематика, содержание и осмысление предмета речи, оценка явлений, стиль изложения. Так меняйте! Здесь громадный простор для творчества. Кстати, в приложении к этой книге такая экспериментальная программа предлагается вниманию читателей.

О. Позвольте, в школе же учат сочинениям-описаниям, рассуждениям и т. п. Почему же в практической жизни, в речи наших учеников все эти навыки не проявляются?

А. Да потому, что, во-первых, учим в основном на письменных текстах, устная же речь — это иная стихия, а во-вторых, обучаем каким-то странным способом: рассказывая о том, как надо писать сочинение, но не показывая это в собственном исполнении. Не зарождается ли в результате такого обучения в умах учащихся мысль: а умеешь ли ты сам, учитель, делать то, чему нас учишь? Вы не пробовали когда-нибудь попросить учителя самого написать сочинение на тему, которую он задал ученикам? Не приходилось ли вам видеть, как мучаются учителя, выпускники ИУУ, при написании рефератов или подготовке докладов? Много ли вам за вашу жизнь, коллега, пришлось услышать образцовых публичных выступлений, лекций учителя?

О. Да, вопросы! Ну а если я отвечу, что в наш век массовой информации и технической вооруженности эти умения для учителя и не обязательны? Ведь можно воспользоваться и другими, апробированными речевыми образцами, произнесенными по радио, телевидению. Есть, наконец, магнитофон, видео...

А. Тогда и авторитет у учащихся оставьте за авторами этих выступлений, а учителя пусть смирится с той жалкой ролью, на которую обречен всякий непрофессионал, малокомпетентный человек. Кстати, приходилось ли вам читать о «телевизионных бунтах» американских школьников, которых одно время пытались перевести целиком на телевизионное обучение, да вовремя спохватились?

О. Да я и сам внутренне сопротивляюсь этой идее, прекрасно понимая роль личного воздействия хорошего учителя. Но я подчеркиваю — хорошего! Вот аргумент в вашу пользу из моей методической практики. Учитель-словесник, великолепно владеющий художественным словом и много работающий со школьниками над выразительным чтением художественных текстов, на урок литературы принес магнитофон с записями одного отрывка из поэмы Лермонтова, прочитанного двумя разными чтецами-актерами. Урок был прекрасно методически организован: после прослушивания

каждого исполнителя с учащимися проводилась интересная беседа об особенностях интерпретации текста, затем был сделан с помощью учителя, но самими детьми, общий сравнительный анализ. Словом, не урок, а упоение! Перед самым звонком с урока учитель сформулировал задание на дом: «Подготовьте дома выразительное чтение этого отрывка, самостоятельно разработав партитуру текста». Но вместо ожидаемого шума освобождения — перемена! — тишина... Наконец после затянувшейся паузы робкий вопрос-просьба: «А может, вы все-таки прочтете нам этот отрывок сами?»

А. Представляю себе обескураженность коллеги: так старался дать детям истинные образцы, а им оказалось нужнее его собственное, учительское прочтение. Но ведь так и должно быть, если учитель — это Учитель. Личное общение с Мастером ничем не заменить!

Вот на этом-то и строится мой главный тезис: если учитель хочет научить детей хорошей, правильной и влиятельной речи, он должен на уроке прежде всего являть образцы, эталоны этой речи, на всех этапах обучения — с первого до последнего. Различие в этой презентации речевых эталонов будет проявляться лишь в дозировке, временном регламенте и степени популяризации.

О. По-вашему, выходит, что уже в I классе может на уроке звучать академическая лекция?

А. В известной мере — да. И подтверждением необходимости и возможности проведения такой работы с первоклассниками может служить, во-первых, ваш пример с маленьким «лектором», а во-вторых, тот, с которым и мне привелось познакомиться. Как говорится, не было бы счастья, да несчастье помогло. Закрылся на капитальный ремонт Государственный исторический музей в Москве. Большинство сотрудников спокойно занялись текущими делами, работой с экспонатами, в архивах. А самые беспокойные, так называемые просветители-энтузиасты, затосковали без любимых экскурсий, общения с посетителями. Не знаю, кому из них первому пришла в голову мысль о работе в школе, но небольшая группа музейных работников проявила неожиданную инициативу: попросимся в начальные классы, почитаем первоклассникам лекции о происхождении жизни на Земле, человека и т. п. Сломив лед сопротивления и своей и школьной администрации (без этого у нас ни одна инициатива не реализуется), наши лекторы-«коробейники» (каждый являлся на лекцию в класс с целым коробом экспонатов, взятых под расписку) дви-

нулись в школы. Описание этих лекций и восторженного внимания к ним детей — целая педагогическая эпопея. Надо видеть и слышать, как участвуют в дискуссии первоклассники, какие вопросы задают! Ну, а что же администрация, учителя этих классов? Изучают их опыт? Перенимают методику работы?

О. Уходят во время их лекций отдохнуть и проверить тетради, не так ли?

А. Вы угадали. В большинстве случаев. А почему? Потому что они сами выросли из «ленивых и нелюбопытных» учеников, уверенных, что всякие знания, не дающие сиюминутной пользы, — лишние.

О. Ну вот вы сами и подрубили свой тезис. Что же такой учитель, тем более представляющий большинство, сможет дать детям? Какие образцы публичной речи и гражданского поведения? Да он знать не знает и знать не хочет ничего, что не касается его программы.

А. Не только не верю в это, но абсолютно убеждена, что вы принимаете следствие за причину. Вся жизненная практика, моя многолетняя работа и с учителями, и со студентами показывают, что на поверку учитель совсем не таков, каким кажется беглому обобщенно-стороннему взору. Беда в том, что учитель, забитый мелочной суетой повседневных бесконечных обязанностей, не всегда может проанализировать и осознать истинные, глубинные причины своих педагогических трудностей, неудач, определить оптимальные пути выхода из тупика. В своих метаниях он часто хватается за соломинки педагогических «рецептов», методических «панацей», не замечая могучего корабля, который один даст ему реальную возможность всю жизнь совершать счастливое плавание по бурному морю проблем. Не могу удержаться, чтобы не процитировать по этому поводу, как мне представляется, наиболее точное высказывание одного из самых наших замечательных интеллигентов-просветителей А. Ф. Лосева: «Подводя итог пройденному мной пути, могу сказать, что самое ценное для меня — живой ум, живая мысль, такое мышление, от которого человек здоровеет и ободряется, радуется и веселится, а ум ответно становится и мудрым и простым одновременно. ...Когда мы возимся с какой-нибудь мелкой проблемкой, время тянется, бывает и скучно, и нудно, и досадно из-за невозможности быстро получить результат. Но когда наши проблемы становятся большими и глубокими и когда их много, то даже небольшой успех в их разрешении вселяет бодрую надежду, увеселяет и успокаивает. Только живой ум и может

делать нас работниками жизни, неустанными энтузиастами в достижении достойных человека целей, лишает нас скуки, исцеляет от неврастенической лени, бытовой раздражительности и пустых капризов, изгоняет неверие в свои силы и подводит к здоровому общественному служению»¹.

О. Да, прекрасно сказано! Много же надо преодолеть в себе рядовому учителю, чтобы научиться мыслить на таком уровне. Только не пойму, какое все это имеет отношение к нашему предмету — риторике?

А. Самое прямое. Первая же беседа о составе риторики будет посвящена именно процессу и з о б р е т е н и я мысли, диалектическому мышлению, замыслу речи — базовому компоненту риторики. А здесь давайте подведем предварительный итог нашей беседы: развивать речь и мышление учащихся может учитель, в достаточной мере владеющий мастерством публичного выступления и систематически реализующий это свое мастерство в процессе обучения, на уроке.

О. Согласен. Но ведь школа — это не только урочное обучение. Это и серьезная, продуманная, спланированная система воспитания и развития личности. Есть ли у нас общая концепция: кого мы хотим воспитать из школьника хотя бы в этом, речевом аспекте.

А. Если обобщить все необходимые требования к речи выпускника школы, можно сказать, что он должен уметь:

- 1) свободно объясняться на бытовые, деловые, общекультурные, научные, политические, философские темы, излагая свои суждения ясно, последовательно, грамотно;
- 2) произнести публичную речь на общие и специальные темы и быть понятным и принятым любой аудиторией;
- 3) написать письменный текст для различных ситуаций, адресатов адекватно коммуникативной задаче;
- 4) толково и грамотно составить документ, произведение деловой речи;
- 5) определенно, последовательно, аргументированно отстаивать свои убеждения.

Кроме этих чисто речевых умений, каждый выпускник школы должен овладеть еще и общеинтеллектуальными, в частности:

осмысленно и эффективно работать с книгой любого типа и жанра;

быть готовым усвоить язык любой науки или искусства;

¹ Лосев А. Ф. Дерзание духа. — М.: Политиздат, 1988. С. 5—6.

понимать и ценить искусство художественного слова, т. е. быть «талантливым читателем»;

глубоко чувствовать все богатство, строй, красоту и дух родного языка и стремиться в своей речи обращаться к его сокровищам.

О. Но здесь, как я вижу, слишком широкий спектр умений — на наших скудных уроках словесности все не вырабатывается.

А. Надеюсь, что учителя-гуманитарии, не только словесники, не собираются ограничить свою педагогическую деятельность одними уроками, хотя и на них, если работать в целенаправленной системе, можно сделать немало для достижения этих целей.

О. Где же, когда и как мы будем обучать детей этим умениям? И где, когда и как овладеем всем их комплексом сами?

А. Вопросу о том, как научиться самим и научить школьников мастерству публичного выступления, будет посвящена вся последующая часть книги. А вот где и когда — давайте в общих чертах договоримся здесь, сейчас. О месте этой работы в урочной системе мы уже в общих чертах договорились. Теперь определимся в исходной позиции по отношению к «внеурочной» системе речевого общения. Сформулирую тезис: существующую систему внеклассной и внешкольной работы необходимо пересмотреть, проинвентаризировать, с тем чтобы, в наибольшей мере приблизив ее к реальной современной жизни, реально готовить детей к активной общественной деятельности и развивать чувство ответственности за все, что происходит вокруг. Вы согласны с такой исходной позицией?

О. В отношении теоретического положения возразить нечего. Но как реализовать его в практике работы школы — пока неясно.

А. Из всех перечисленных выше риторических умений вычленим только те, которые напрямую связаны с публичными выступлениями. Это те, которые обозначены цифрами 1, 2 и 5.

Попробуйте обобщенно представить все ситуации, где учителю предстоит «свободно объясняться на бытовые, деловые, общекультурные, научные, политические, философские темы», при этом «последовательно, определенно и аргументированно отстаивая свои убеждения».

О. Ну, это собственно вся жизнь не только учителя, а вообще каждого человека. И в семье, и в кругу друзей, и в малознакомом или вовсе незнакомом обществе мы

произносим те или иные суждения чуть ли не по всем вопросам, даже по тем, в которых не очень разбираемся: сколько людей, столько и мнений. Думаю, что чисто учительский аспект этого речевого общения можно более четко маркировать. Во-первых, более всего учителю приходится рассуждать на самые различные темы с учениками и их родителями, как в групповой, так и в индивидуальной форме. А во-вторых, и это мне представляется особо важно отметить как обязательную характеристику учительского суждения, учитель не может, не имеет морального права судить о чем-либо безответственно, не подкрепляя свои высказывания серьезной аргументацией. Он ни на минуту не должен забывать, что и форма и содержание его высказываний служат эталоном.

А. Прекрасно! Видите, как наши оппонентские позиции, если они исходят из общей конструктивной идеи, могут давать отличный плодотворный результат. Теперь рассмотрим ситуации, где учителю приходится «произносить публичную речь на общие и специальные темы».

О. Сначала давайте определим точнее характеристику публичной речи: чем она отличается от тех бесед, которые мы только что рассматривали?

А. Имея много общих черт с беседой, публичная речь все же обладает и специфическими чертами, которые интуитивно каждый человек прекрасно сознает, а то не волновался бы так, когда приходится выступать публично. Попробуем их выявить и выразить словесно.

Иногда выдвигают как основной отличительный признак большую величину аудитории по сравнению с беседой. Но это, на мой взгляд, неверно. Ведь в компании друзей, где вы ведете беседу, может быть и человек двадцать, а на совещании, где предстоит выступить с докладом, присутствует всего десять человек. Однако ваша речь на совещании будет публичной, потому что налицо другие ее признаки: более официальная обстановка, незнание слушателей или весьма приблизительное, поверхностное представление о них; необходимость держаться одного предмета разговора, а не переходить, как в свободной беседе, от одной темы к другой. И наконец, желание донести свой голос и содержание сообщения до всех, обязывает следить за реакцией и вниманием слушателей, что в свободной беседе вовсе не является существенным.

О. Тогда конкретизируем ситуации, где приходится выступать учителю с публичной речью.

1-я ситуация — педагогический совет, производственное

собрание, где вроде бы аудитория состоит из хорошо знакомых людей, но отношение их к тому, что собирается сообщить или в чем убедить оратор, для него неясно. Здесь учителю приходится выступать с докладами и сообщениями, с различными репликами и вопросами и даже иногда с «обвинительной» или «защитительной» речью. Ведь на таких совещаниях часто рассматриваются вопросы, связанные с судьбами коллег или учеников, а иногда и всей школы в целом.

2-я ситуация — научно-практическая конференция, семинар, где учитель может выступить и с научным докладом или сообщением, кратким выступлением в дискуссии по определенной проблеме.

3-я ситуация — родительское, классное или школьное, собрание. Здесь, как мне представляется, пора резко изменить традиционно сложившееся положение, когда учитель выступает с назидательным монологом перед родителями, подавленными градом его упреков, или с информацией об успеваемости или ремонте школы, класса. Родительские собрания должны стать «школой педагогического всеобуча» для родителей, и именно здесь место популярной педагогической и психологической лекции учителя. Все остальные вопросы должны отойти в «разное», которое будет обсуждаться в дружеской беседе учителей и родителей.

4-я ситуация — общее собрание жителей села, района, работников предприятия, в помощи которого заинтересована школа; совещание руководителей или сессия депутатов местных советов. В этой ситуации учитель может выступать с информационным сообщением, но чаще — с убеждающей речью агитационно-пропагандистского характера.

5-я ситуация — вечера и тематические собрания жителей района, на которых учителя могут и должны выступать с культурно-просветительскими лекциями.

6-я ситуация — митинги и другие народные собрания, посвященные крупным событиям в мире, стране, данной местности. Здесь уместна агитационно-призывная речь, короткая и эмоциональная.

Наконец, учителю надо уметь выступить, показать образец социально-бытового красноречия и на проводах своих учеников в армию или на учебу и т. п., и на свадьбе, и на юбилее, и на похоронах... Навыки такой речи торжественно-ритуального жанра ныне почти полностью утрачены. И дело чести учителя-просветителя возродить этот жанр на новой основе. Без таких речей и сопутствующих им ритуалов наша жизнь примитивизируется, предельно упро-

щается, все извечные проявления человеческого духа теряют свой смысл, глубину отношений. Не с этими ли потерями органически связаны и беспробудная пьянка даже на поминках усопших, и неуважение к их памяти, и даже осквернение могил?

А. Разумеется, это обеднение нашего человеческого общения. Где не работает аргумент вдумчивого, доходчивого слова, там на первый план выходят кулак, грубые животные проявления. С этих позиций хотелось бы обратить внимание на новые ситуации, порожденные перестройкой, которые учитель также не может обойти, оставить в стороне.

Давайте пристальнее рассмотрим такую ситуацию, связанную с появлением «неформальных» молодежных объединений. Убеждена, что только активное включение всех учителей в дискуссии, составляющие основное содержание многих молодежных групп и объединений прогрессивного толка, поможет направить буйную энергию юных на добрые дела, на конструктивную, плодотворную критику общественных недостатков, а не на слепой протест против всех и вся.

О. Но как бороться с этим слепым протестом? Ведь большинство молодежных групп вообще отторгает взрослых, тем более учителей, видя в них «замшелых догматиков» и чуть ли не врагов. Они же и слушать не станут их речей.

А. Социологические исследования, постоянно проводимые НИИ по проблемам молодежи при ЦК ВЛКСМ, убеждают, что подобные мнения основаны на неверных обобщениях. Опросы, проведенные социологами в школах, показали, что лишь каждый двадцатый из опрошенных школьников не считается с мнением старших, учителей. В то же время молодежь с интересом прислушивается к мнению старших не просто потому, что они старше или занимают престижное положение, а в зависимости от того, «насколько их мнение справедливо, взвешенно, объективно и в какой форме выражено. Негативную реакцию ребят вызывают суждения взрослых, выраженные в резкой форме, субъективные по содержанию»¹.

О. Но как же учителю быть готовым к диалогу с «неформалами», группировки которых растут, как грибы, и выдвигают свои позиции по самым различным вопросам? Как же успеть подготовиться к аргументированному вы-

¹ *Плаксий С. И.* Молодежные группы и объединения: причины возникновения и особенности деятельности. — М.: Знание, 1988, С. 10.

ступлению часто на новую для себя тему, являющуюся предметом дискуссий?

А. Должен успевать. Однако мы почему-то сводим наш разговор к учителю-единице. Одному, конечно, не объять необъятного, хотя и необходимо стремиться к широкому многоаспектному знанию. Вместе с тем учитель должен «глубже копать» в области, близкой его профессиональным интересам. Так, литератор, желающий включиться в работу молодежного клуба любителей поэзии, кино, фантастики, приключенческой литературы, будет основательнее изучать именно эти вопросы и готовиться к участию в спорах и беседах по проблемам, волнующим молодежь, и пойдет в молодежный клуб этого направления, а, может, в оптимальном варианте и возглавит его.

Учителям физики и математики нельзя упустить нарастающий интерес подростков и молодежи к проблемам компьютеризации. Невозможно этим учителям остаться в стороне от любительских компьютерных клубов, называющих себя хаккерами. Учитель истории просто обязан возглавить молодежное движение за охрану и восстановление исторических памятников, а биолог — объединения молодежи экологического профиля. А разве может остаться в стороне от различных молодежно-спортивных объединений учитель физкультуры?

Давайте поразмышляем, по какому пути двигаться, чтобы, повернувшись лицом к сегодняшней ситуации, обновить уже имеющиеся в педагогическом арсенале формы внеклассной и внешкольной работы с детьми. Разве на так называемых классных часах, на которых пока еще ребята вынуждены чаще всего выслушивать вполслуха нудные нотации и грозные разносы, нельзя обсуждать самые жгучие вопросы современности и школы в частности? Например, такие:

Чем мы можем помочь окружающей природе?

Зачем нужно в совершенстве знать родной язык?

Где кроются корни трагедий крымских татар, туркомесхетинцев, немцев Поволжья и других народов нашей страны?

Что мы знаем о своих исторических предках?

Зачем нам нужно беречь и охранять исторические памятники?

Нет смысла продолжать. Любой мыслящий учитель, исходя из своей компетентности и гражданской позиции, и также местных, региональных проблем и особенностей,

может найти темы, которые рождает сама жизнь, злоба дня. Еще больше их предложат сами учащиеся.

О. Но вы сформулировали здесь вопросы, явно рассчитанные на старшеклассников. А ведь диалогу, выступлению надо учить уже первоклассников, а это сложнее.

А. Совершенно уверена, что при соответствующих переформулировке, дозировании материала и его необходимой адаптации все это может и должно обсуждаться и на классных часах в начальной школе. Если ребенок с утра до вечера дома, по радио, телевидению, на улице слышит: выборы, конституция, народный депутат, национализм, шовинизм, экономика и т. д., можно ли допустить, чтобы эти слова не были им хоть в самой первичной, простейшей, разумеется без идиотического примитивизма, форме осмыслены? Не позор ли для нас, что школьники, вплоть до выпускников, по выводам социологов, представляют себе использование свободного времени только в одном направлении: развлечения, самые примитивные, и спорт. И только за пределами школы молодежь под влиянием окружающих начинает интересоваться политикой, общественной жизнью. Не поздно ли? И не с этим ли запрограммированным инфантилизмом связаны агрессивные выступления подростков, сцепленных в различные «моталки», объединения «качков», «гопников», «фуфаечников», «любе-ров» и другие группировки, исповедующие культ силы?

О. Да, здесь я полностью с вами согласен, ибо убежден: если мы, педагоги, немедленно не перестроимся и не начнем интенсивно искать пути воспитания истинных граждан, то растущая не по дням, а по часам преступность сметет все, что мы создали, да и нас самих. Но мы остановились на формах. Это я вас сбил вопросом. Что же еще есть у нас в арсенале?

А. Да все давным-давно существующие, хорошо апробированные формы. Их просто надо модернизировать, освободив от унылости и надоевших штампов. Так, пресловутые «политинформации» можно легко превратить в конкурс коротких пятиминутных сообщений «Мир и мы», результаты которого будут подводиться на классном часе в конце недели. Даже малюсенькие 3—5-минутные выступления потребуют от детей накопления материала, напряженного поиска и тренировки в компоновке и произнесении текста. Но опять же образец должен показать учитель, учить и направлять эту работу не только в содержательном, но и в риторическом плане. Такого же пересмотра потребуют и традиционные сборы, общешкольные и другие собрания,

тематические вечера. Все должно в конце концов работать на подготовку Гражданина Отечества и Мира. Но не декларативно-назидательно, а в собственной детской деятельности, осторожно и тактично направляемой другом-учителем.

О. Одно сомнение, особенно с позиций сельского учителя, я должен высказать. Ведь все неформальные молодежные группировки, как правило, сосредоточены в городах. Не будет ли ошибкой информировать сельских ребят о том, что творится в городах? Может, лучше подольше охранять их от вредных влияний?

А. Ну, «охранительная идеология», кажется, достаточно, себя скомпрометировала — именно ее результаты мы сейчас расхлебываем. Потом благодаря радио и телевидению в стране практически не осталось той «глухомани», какую еще можно было встретить в деревне двадцатилетней давности. Все обо всем что-то и от кого-то слышали. Однако хорошо известно, что, чем меньше подготовлен ум к восприятию информации и ее критическому осмыслению, чем менее полна и научно интерпретирована эта информация, тем хуже для ее объекта. Поэтому никакое сокрытие истинного положения вещей в мире и у нас в стране ни в коей мере не может послужить на пользу сельской молодежи.

О. И все же мне кажется, что подать и интерпретировать эту информацию сможет гораздо лучше, чем учитель, лектор-профессионал, ученый, журналист. Думается, что призыв к городу «вернуться лицом к деревне» касается не только социально-экономических вопросов, но и культурно-просветительских тоже, не так ли?

А. Нет, не так, хотя не исключается и такое приглашение, но не взамен учителя, а только в дополнение к нему. И обязательно при этом, чтобы приглашенный был высочайшей квалификации, так как встреча с ним должна стать подлинным праздником и для учеников и для учителя. Но никто не должен заслонять главную культурную силу — учителя. Только он досконально знает местную ситуацию, проблемы, волнующие конкретных людей, их интересы, настроения, мечты. И именно поэтому только сам учитель, исходя из учета всех этих особенностей, на основе обретенных им общих знаний о риторике, сможет разработать оптимальную, живую, постоянно приспособляющуюся к изменяющимся условиям систему конкретных заданий для своих учеников, обучающихся умению выступать публично и вести беседы на любые темы и в любом жанре.

О. Но все-таки какие-то направления поиска во внешкольных формах вы можете предложить?

А. Разве не может ученик, член совета самоуправления, выступить с небольшой речью на педагогическом совете? А речи и выступления на общешкольном собрании, конференции? Я уж не говорю о речах на митингах. Хорошо подготовленные школьники вполне могут выступить на родительском собрании с такими, например, темами: «Как я подготавливаю младшего брата к школе», «На какие художественные или научно-популярные журналы я рекомендую подписаться», «Знаем ли мы русские песни и надо ли их знать».

Полагаю, что и на сессии депутатов иногда очень полезно послушать не только учителя, но и члена совета самоуправления — школьника, размышляющего о таких, допустим, проблемах: сможем ли мы вырваться на мировой уровень, если в Швеции обучение школьника стоит тысячу долларов, а у нас — 58 рублей? Можем ли мы, школьники, вложить свой труд в общее дело повышения уровня подготовки в нашей школе? Что дороже для общества — квадратный метр школы или квадратный метр свинарника? О чем нам может рассказать местное кладбище? И т. д.

Наверное, пока только с лекцией ученику выступать не стоит в официальной аудитории. Все же остальные речевые ситуации для него не заказаны. Но все эти выступления и речи могут быть произнесены публично только после того, как они многократно проиграны в учебной ситуации, в школе. И спешить здесь, перескакивая через этапы подготовки, ни в коем случае нельзя, чтобы не дискредитировать самого дела, юного оратора и его учителя.

Мы согласились, что учитель, и сельский и городской, в разной мере, но обязательно должны участвовать в общественной жизни, воздействуя своим словом — примером на формирование духовно-нравственной атмосферы как в самой школе, так и за ее пределами.

Овладев мастерством публичного красноречия, учитель готовит школьников с самых первых классов к общественной деятельности, к публичным выступлениям в разных ситуациях с различными жанрово-стилистическими типами речей, но прежде всего научившись произносить их сам и показывая на практике, какой может быть речь человека, которому есть что сказать и который знает, во имя чего и зачем он взял слово.

Беседа пятая

ЗАМЫСЕЛ РЕЧИ

О. Наконец мы подошли к рассмотрению «технологии» создания текста речи. Но, по-моему, для разных типов речей нужна и разная технология, или не так?

А. И так и не так. Дело в том, что есть общериторические принципы создания текста: устного и письменного, деловой и художественной речи, ораторского выступления и учебной лекции — «общая риторика». Эти общие требования были предметом обсуждения в предыдущих беседах. Подробнее о них можно прочитать в специальной литературе, список которой дан в этой книге. Теперь попытаемся отобрать ситуации, которые чаще всего встречаются в практике учителя, т. е. как бы сконструируем «частную риторiku» для педагога.

О. Конечно, хотелось бы рассмотреть подходы ко всем ситуациям, в частности способы разработки письменных докладов, рефератов, статей. Но, понимая, что обо всем не скажешь, давайте решим, на чем мы остановимся более подробно. О письменных текстах мы здесь говорить не будем вообще. А какие устные выступления наиболее трудны для учителя?

А. Давайте все названные в предыдущей беседе ситуации речевого общения учителя выстроим по их частоте и значимости.

1. *Убеждающая речь*: короткая 3—5-минутная реплика на собрании, совещании, активе; более объемное, 10—15-минутное высказывание и, наконец, развернутое программное выступление (от 20 до 40 мин). Все эти разновидности убеждающей речи подчиняются одним правилам и законам, но трудности в их построении и произнесении разные.

2. *Учебная лекция* с которой учителю предстоит выступать в классе или на каких-либо занятиях со взрослыми. Такая лекция может занять 5—10 мин в начальных и до 30—40 мин в старших классах и взрослой аудитории.

3. *Информационная речь*: доклад, сообщение или небольшое выступление, имеющие своей целью передать собравшимся какие-то факты, интересную для них новую информацию.

4. *Агитационная речь*: короткое эмоциональное выступление, главной целью которого является призыв к какому-то делу, перестройка отношения к чему-то, формирование определенного настроения в аудитории.

5. *Научно-популярная лекция* в массовой аудитории, цель которой вбирает в себя и информирование, и просвещение, и убеждение, и побуждение к изменению поведения (продолжительность — 30—45 мин).

6. *Торжественно-ритуальная речь*, цель которой создать определенную, соответствующую ситуации, эмоциональную атмосферу, доставить слушателям удовольствие.

Разумеется, есть и иные типы речи. Мы перечислили те, которые имеют место в реальных ситуациях, но не входят в традиционную риторическую классификацию. От чего же можно здесь отказаться, чтобы больше уделить внимания другим, наиболее существенным?

О. Если уж так необходим выбор, мне кажется, можно бы отказаться от информационной и торжественно-ритуальной речи. Первая наиболее отработана в практике и не представляет особой сложности, а вторая, наоборот, как мне представляется, невероятно трудна для человека, не обладающего природным ораторским дарованием.

А. Согласна. Причем больше всего уделим внимания первому типу, чтобы рассмотреть все общие вопросы и потом говорить только об особенностях других типов.

О. А нельзя ли сделать так, чтобы для большей эффективности усвоения технологических подходов к речи, показать все эти типы в рамках одной темы или хотя бы одной проблемы, дабы меньше отвлекаться на содержание и более глубоко усвоить чисто риторические приемы?

А. Предложение конструктивное. Однако не так просто выбрать тему, которая заинтересует всех читателей.

О. А по-моему, можно. Вы сами утверждали, что темы не выдумывают — их выдвигает время, общественная потребность. И если в школьно-педагогическом аспекте время выдвинуло на передний план проблему гуманитаризации школы, то общество, на мой взгляд, сейчас осмысливает, формирует идею гуманизации нашего бытия. Так не взять ли нам для рассмотрения проблему взаимоотношений: природа — человек — общество — государство — человечество? Ведь именно эта проблема сегодня в центре внимания всей прогрессивной общественности мира. В частности, она звучала в выступлениях некоторых депутатов СССР на Первом съезде.

А. Что ж, согласна. Возьмем для анализа, например, речи академика Д. С. Лихачева и кинорежиссера Р. А. Быкова. Мне кажется, что главный тезис речи Р. Быкова может стать для нас исходным: «Когда я говорю: стоит подумать о человеке, говорю для того, чтобы мы осознали,

что среди прочих дефицитов, чрезвычайно важных, есть дефицит ума, есть дефицит образования, есть дефицит ответственности, есть дефицит дисциплины, доброты, милосердия, есть дефицит красивых отношений. А когда мы говорим об экономике; говорим о средствах производства и ресурсах, мы понимаем, что все это приходит в действие только в системе производственных отношений. А производственные отношения — это отношения людей» (УГ. 1989, 13 июня). Заметьте, что та же мысль звучала и в его выступлении на Всесоюзном съезде работников народного образования: «Давайте же, наконец, поймем, что уровень образования, который у нас есть, порожден экономическим положением нашего образования» (УГ. 1988. 24 дек.).

О. Другими словами, но, по сути, о том же писали и Д. С. Лихачев, и митрополит Питирим, и С. С. Аверинцев в послесъездовских публикациях.

Питирим: «Главная моя задача — способствовать формированию нравственного облика людей. Подобно тому, как озоновый слой оберегает Землю от жестких космических лучей, так и нравственность защищает род людской от гибели, гарантирует ему будущее. ...В моральном уровне общества глубокие провалы. Девальвация таких понятий, как семья и дом, чувство долга, ответственность за будущее, — наша общая боль. Понижение уровня религиозного сознания личности также сопряжено с нравственным ущербом для общества» (Сов. культура. 1989, 15 июня).

Д. С. Лихачев: «Между тем без культуры в обществе нет и нравственности. Без элементарной нравственности не действуют социальные законы, экономические законы, не выполняются указы и не может существовать современная наука, ибо трудно, например, проверить эксперименты, стоящие миллионы, огромные проекты «строек века» и так далее» (Лит. газета. 1989. 7 июня).

С. С. Аверинцев: «Я хотел бы вернуться к некоторым положениям академика Д. С. Лихачева, к сожалению получившим на съезде недостаточный резонанс. Заботясь о культуре, общество заботится о своих собственных основах. Но в заботе острее всего нуждается нижний ярус здания культуры — тот, на котором держатся все остальные.

Скажу так: избрание академика — это событие в масштабе академическом, требующее достаточно серьезного отношения; но назначение каждого школьного учителя — событие в масштабе национальном. Если учитель плох или если ему так плохо, что он не может исполнять своего дела, как надо, это национальное бедствие. ...Такова естест-

венная иерархия вещей, нарушение которой незамедлительно мстит за себя. Необходимо принять самые срочные меры, чтобы поднять престиж учителя, освободить его от унижительной и выматывающей отчетности, раскрепостить его инициативу, но и намного повысить требования к нему» (Сов. культура. 1989. 15 июня).

Думается, этих высказываний вполне достаточно, чтобы аргументировать наш выбор проблемы.

А. Итак, решено: определившись в общей проблеме, мы отберем речи, и, рассмотрев их поэтапно, попытаемся сконструировать на основе этих риторических образцов общие подходы к построению разных типов высказываний, ориентируясь на деятельность учителя.

О. А об учениках вы забыли?

А. Для учеников мы тоже предложим ряд заданий, чтобы учителя смогли самостоятельно развить предложенную систему создания речи. Важно только, чтобы система усваивалась поэтапно самим учителем и в той же последовательности предлагалась учащимся.

О. Почему так важно соблюдать это требование?

А. Классическая риторика выделяет пять основных этапов создания любого риторического текста. В устной форме это: 1) «изобретение» замысла, 2) расположение его смысловых частей, 3) словесное выражение, 4) запоминание и 5) произнесение.

Эти этапы и их последовательность обусловлены естественными речемыслительными операциями, которые всегда и везде производит человек, создавая различные виды выступлений. Однако некоторые, чисто дидактические, коррективы могут быть внесены в эту рубрику, так как сегодня изменились многие ситуации, характер речей, а главное, сами ораторы и слушатели. Так объяснить ныне всем в свое время понятную операцию «изобретения» замысла речи очень сложно, так как мы много лет никаких речей не создавали, а добросовестно копировали, делали различные компиляции из чужих высказываний. Именно в связи с этим затруднением и для большего удобства обучающихся мы предлагаем этап «изобретения» как бы разложить на три процесса мыслительной деятельности: аналитический (концептуальный), стратегический (ориентационный) и тактический. Все вместе они и приведут к результату — замыслу речи. Только тогда, когда всесторонне обдуман замысел, оратор переходит к этапу создания композиции, а затем к языковому наполнению (оформлению) текста. Этап запоминания речи в принципе не разработан,

хотя у чтецов и актеров есть система специальных упражнений, помогающих точно воспроизвести текст. Разумеется, важнейшим этапом является само произнесение речи в аудитории, осуществление обратной связи со слушателями и самоконтроль в процессе произнесения и особенно после него. Вот в этой последовательности мы и будем двигаться вперед.

О. Согласен. Так с чего же начинается замысел речи? Где его истоки?

А. Истоки в самой природе человеческого мышления, где взаимодействуют «рацио» и «эмоцио». Причем должна заметить, что если «эмоцио» побуждает «рацио», то речь бывает более эффективной и влиятельной, нежели при обратном соотношении мысли и чувства.

О. Что-то не возьму в толк, как это выглядит применительно к замыслу речи.

А. А вот как. Вспомните, чем вы руководствуетесь, готовясь выступать публично.

О. Ну, иногда просто не могу молчать — чувствую насущную потребность высказаться. Но немало ситуаций, особенно лекционных, учебных, когда просто обстоятельства заставляют: надо, вот и готовишь добросовестнейшим образом выступление.

А. А такой ситуации, когда ни вам, ни делу это не надо, а вас настоятельно просят высказаться по такой-то теме, у вас не бывало?

О. Как не бывать — ясно, бывало. Весь измучаешься, искорежишься — а что поделаешь! Обстоятельства требуют.

А. Вот вам и ответ на ваш вопрос. Когда ваша речь идет от потребности высказаться, то тревожат вас, не дают усидеть, уснуть эмоции, заряжающие вашу мысль. Когда вы выполняете «социальный заказ», вами руководит сознание долга, обязанности. Когда же выполняете чью-то, навязанную вам волю, то все ваши эмоции буквально восстают против насилия, которое стреножит ваш ум. Прекрасная иллюстрация этого психологического явления — свидетельства А. Т. Твардовского, который, по утверждению его сотрудника и биографа В. Я. Лакшина, «веровал в один закон: в литературе, в искусстве, как в любви, хорошо лишь то, что в охотку. Принуждение себя, любой оттенок неискренности сразу скажутся в деревянном слоге, фальшивом тоне, как ни заботишься укрыть свое равнодушие». Описывая страдания Твардовского, когда ему надо было выступить с речью не по велению души или гражданского

долга, а по «настоятельной просьбе», автор книги на нескольких примерах из жизни писателя иллюстрирует эту его «особенность»: «Необыкновенно умно, ярко, нешаблонно говоривший о том, в чем он был убежден, Твардовский терял свой свободный дар, едва хотел себя принудить. Как он сердился тогда на себя и на всех вокруг и как неудачно говорил!»¹.

О. Да, хорошее предупреждение нам всем! Но ведь у учителя часто безвыходная ситуация: у него нет никакого желания выступать, а ему велят, в категорической форме.

А. Тут тоже не все так просто. Все зависит от того, почему у учителя нет желания выступать: просто не хочет себя затруднять подготовкой или не принимает предлагаемую тему. Истинный интеллигент-просветитель, начав обдумывать тему, определит свое к ней отношение, свой «взгляд» и, соответственно, замысел речи.

О. А с чего начинается размышление над темой? Разве не с изучения литературы по ней.

А. Нет, такой подход, как правило, неплодотворен, так как скорее всего ведет к пресловутой компиляции. Здесь необходимо сформулировать поначалу те острые вопросы темы, которые тревожат вашу гражданскую совесть, волнуют общество, в широком или узком плане. Эти тревожные вопросы, выявляющие определенные диалектические противоречия общей проблемы, накапливаются по мере погружения в проблему, поиска ответов на них. Постепенно круг вопросов, соединенных между собой причинно-следственными и условными связями, блокируется, объединяется в предмет речи — вам становится ясно, о чем вы будете говорить. Но что говорить и как — это будет в значительной мере определяться той аудиторией, на которую вы ориентированы. Всестороннее знание предмета речи — это, как вы помните еще из высказываний классиков риторики, основное условие «изобретения» речи, но еще не суть его. Чужие, книжные знания, как бы они ни были богаты и многообразны, не обеспечат результативного «изобретения». Все эти знания надо проверить практикой жизни, окунуть в исторический опыт, чтобы ответить самому себе: почему так происходит? кто виноват? и что делать, чтобы преодолеть, разрешить противоречия, заложенные в предмете, явлении? Но вот вы нашли, как вам кажется, все ответы на многочисленные вопросы,

¹ Лакшин В. Твардовский в «Новом мире». — М.: Правда, 1989. № 1. С. 23—24. — (Б-ка «Огонька»).

сформулировали определенную позицию — что дальше? А дальше, говорят все диалектики, надо **усомниться** в истинности своего утверждения. А так как самому очень трудно сомневаться в том, что кажется для вас бесспорным, то надо прибегнуть к способу, опять же открытому еще древними диалектиками: выявить все возможные возражения скрытых и открытых оппонентов. Только так можно, преодолевая догматизм и волюнтаризм, двигаться вперед в искании истины.

О. Но ведь сомнения будут лишать убеждающую речь ее силы. В чем может убеждать человек, не убежденный сам?

А. Во-первых, мы ведем с вами разговор о тех сомнениях, которые непременно должны входить в осмысление предмета речи при разработке ее замысла, а не возникать во время выступления на трибуне. Во-вторых, следует серьезно и принципиально различать такие понятия, как «уверенность» и «самоуверенность». Последняя не продуктивна, даже, наоборот, отталкивает слушателей, вызывает желание возражать, а не думать. Размышление, рассуждение как бы, на глазах у слушателей, готовность принять любую конструктивную мысль, заинтересует аудиторию, включит всех в диалог, общение с выступающим. Разумеется, сомнения, противоречия должны быть осмыслены критической мыслью оратора до появления на трибуне, в процессе подготовки речи.

О. Я понял, как важно всесторонне осмыслить предмет речи и возможную реакцию на нее. Но мне еще нужно уточнить, чем, например, отличается предмет выступления от его темы и идеи. Не об одном и том же здесь идет речь?

А. Нет. Как правило, предмет (что?) составляет ядро всей речи и не лежит на поверхности. Надо слушателю (или читателю) произвести определенную аналитическую работу, чтобы выявить эту глубинную сущность и кратко сформулировать ее. Тема же (о чем?) предъясняется сразу и доступна любому без специального глубокого анализа. Идея связана с главными целями высказывания (зачем? во имя чего?) и также требует мыслительной работы и эмоциональных усилий со стороны слушателей.

О. Может, подтвердить сказанное на каком-нибудь примере?

А. Хотите сразу «быка за рога»? Ну что ж, извольте. Мы уже рассмотрели выше главную посылку речи Р. Бы-

кова, опубликованной в «Учительской газете» под заголовком «Экономика нашего детства». Попробуйте определить предмет речи Р. Быкова, выявив конструктивные вопросы, которые ставил перед собой оратор, готовя выступление на 15 минут. Прочитую только постановку проблемы, опуская очень яркие иллюстрации. Вот каким был конец выступления: «Я сыграл роль в «Письмах мертвого человека» и год просидел в подвале, думая о конце света, — это нужно было по ходу работы над ролью. Целый год я думал о том, что человечество должно вот-вот погибнуть, и это дало мне новую точку зрения, и я проезжал каждый вечер по Ленинграду, смотрел на людей, таких беззаботных, и думал: неужели они не понимают, куда мы движемся? Ведь в наших душах происходят такие же невиданные превращения, которые происходят в почве, которые происходят в воздухе. Ведь инстинкт самосохранения, который двигал цивилизацией, на наших глазах подменяется инстинктом саморазрушения. Мы говорим о том, что у нас трудно с экономикой, и говорим: вот дополнительные трудности — Чернобыль, вот катастрофа в Башкирии, вот суровые обстоятельства, которые сложились в Узбекистане. Конечно, это отсутствие дисциплины, расхлябанность, острота национальной борьбы, упущения. Но у всего этого тоже есть причины — дефицит общей культуры и нравственности, человеческие взаимоотношения, которые мы сняли со счетов, которые не учитываются экономически. И каким же образом у нас дети, культура, образование попали в так называемую сферу остаточного принципа? Мы сейчас спрашиваем об атомной энергетике, о химизации страны, скоро будем говорить о биологических технологиях, не менее опасных, но очень эффективных. И я хочу спросить: продумали мы эти вопросы с точки зрения человека? Ведь если оборудование на образование школьников Швеции определяется тысячей долларов, а на нашего школьника расходуется 58 рублей, это же определенная подготовка будущего специалиста. Если на подготовку специалиста в самых лучших наших вузах мы тратим в год 12 тысяч рублей, а в педагогических — в два-три раза меньше, то в развитых капиталистических странах на подготовку специалиста идет 80 тысяч долларов. Они что, зря деньги тратят? И каким это образом мы хотим то, что стоит 80 тысяч долларов, сделать за 12 тысяч рублей? Я думаю, что за эти деньги можно сделать не специалиста, а только макет специалиста, да еще и бездействующий макет. Куда же мы с такими специалистами, с такой куль-

турой отношений идем в век атомной энергетики, век химизации и биологических технологий? Это степень риска, которая уже неоправданна. В современных технологиях есть такое понятие — человеческая степень риска, без него экономика несовременна, без учета сегодняшнего человека экономика становится отсталой. ...Я хочу сказать, что самое главное сегодня — понять, что проблемы детства и культуры, экономики, финансов и всей перестройки — это проблемы наших человеческих отношений. Мы можем построить еще много электростанций, решать проблемы, создавать демократию, но демократия не приказ, это — уровень культуры, уровень образования, уровень доброты. Само государство должно стать нравственным. Если труд не уважает зарплата, если труд не уважает никто — никогда, никакими уроками труда мы людей уважать труд не научим».

О. Внимательно вчитавшись в текст, я могу выделить следующие вопросы, которые ставил перед собой оратор, создавая замысел речи:

1. Где корни всех наших дефицитов?

2. Что и почему происходит у нас с человеком, с его исконным, сущностным инстинктом самосохранения, постепенно замещающимся саморазрушением?

3. Как могло случиться, что наше общество своих детей, будущее страны вывело в «остаточный принцип», в то время как все цивилизованные государства больше всего средств вкладывают в детей, их образование, в будущее своего общества?

4. Есть ли у нас реальные пути выхода из этого морально-нравственного кризиса?

А. Думаю, что сам автор был бы доволен этим анализом. Теперь давайте попробуем «выжать» из всех этих вопросов самую квинтэссенцию — предмет речи.

О. По-моему, название «Экономика детства» не отражает того, что мне представляется предметом этого выступления. Ведь кратко сформулировать ключевую мысль, которая волнует оратора, можно так: главная наша забота — человеческий человек, человеческое общество, повернутое в первую очередь к духовному, нравственному миру личности, к культуре, человеческое государство.

А. А если еще сжать эту формулу, то получится тот предмет размышлений, который сегодня занимает умы всех прогрессивных ученых, писателей, деятелей культуры, передовых рабочих и крестьян: возвращение человека к

Человеку, гуманизация, очеловечивание общества, государства, мирового сообщества.

О. Я полагаю, это предмет всех процитированных речей. А у Р. А. Быкова все же предмет ограничен нашим человеком, обществом, государством.

А. Очень правильное уточнение, спасибо. Теперь давайте представим себе путь накопления Р. А. Быковым материала для всестороннего осмысления выбранного им предмета речи, которого он так или иначе касается во многих своих выступлениях в печати, по радио, телевидению.

О. Мне вспомнилась сразу встреча в Останкине, где Р. А. Быков показал блестящее знание и глубокое понимание гуманистических взглядов прежде всего наших русских классиков — Толстого, Достоевского, Пушкина, Гоголя, Салтыкова-Щедрина. Очень много дает ему в осмыслении предмета его работа над ролью, в которую он буквально погружается. И конечно, все свои знания он постоянно соотносит с жизнью, в которой самым активным образом участвует. Громадное впечатление на зал произвели цитаты из Салтыкова-Щедрина, которые звучали удивительно современно, как написанные сегодня. Таким образом, можно сказать, что осмысливать предмет речи — это значит обращаться к истории культуры, уметь черпать из нее непреходящие идеи и аккумулировать их в аспекте данного предмета, постоянно соотнося с современностью и критически оценивать.

А. Да, это и есть общая суть процесса осмысления предмета, создания основы замысла речи. Но ведь определение предмета и конструктивных вопросов — это только начало замысла. Следующий шаг — поиск ответов на все поставленные вопросы.

О. А есть ли ответы на все поставленные вопросы у самого оратора? И может ли, в принципе, оратор включать в свою речь вопросы, на которые сам не может никак ответить?

А. Вопросы ваши не так просты. Разумеется, у каждого человека есть хоть какое-то мнение по всем вопросам, которые он выдвигает. Но мнение и суждение — не одно и то же. Оратор, выступающий с публичной речью в официальной обстановке, не может строить свое высказывание только на собственном мнении — у него должна быть определенная концепция, на которую он опирается.

О. Но ведь ни для кого не секрет, по многим карди-

нальным вопросам нашего времени у нас нет сегодня единой концепции, так на что же опираться?

А. Наверное, главная суть перестройки нашего мышления, нашей психологии в том и состоит, что приходится привыкать к отсутствию единой, данной раз и навсегда, монолитной концепции по всем вопросам. Демократизация нашего общества — процесс диалектический, в котором постоянно возникают и должны разрешаться в борьбе противоречий различные идеи, концепции.

О. А как же мы будем строить задуманную нами систему выступлений по проблеме «Человек — общество — природа — государство — человечество», если у нас до сих пор, как сказал знаменитый хирург Н. М. Амосов, не было и нет концепции человека и того общества, к которому мы должны прийти? Вот только несколько его исходных положений из статьи «Реальности, идеалы и модели» (Лит. газета. 1988. 5 окт.).

— В трактовках таких сложных систем, как личность, общество, наши философы расходятся с западными на все 100 процентов. И не смогут договориться, пока не будет опирающейся на методику измерений теории и математической модели. То есть пока наука об обществе не перейдет из сферы гуманитарной в естественнонаучную.

— Наука подвела мир к смертельной черте. Она же может и отвести. Скажем — надолго. Так кто же виноват? Правительства? Нет, биологическая природа человека. Наука все может. И эту нашу природу переделать. Но хватит ли для этого времени? Ответа нет? Ответ есть: правительства должны думать о науке неусыпно. В частности, позволять ей делать ошибки, не дрожать за чистоту идеологических риз. Прежде чем наука через гены кастрирует нашу жадность и агрессивность, нужно чтобы она прояснила психологию человека и разрешила идеологические споры — это возможно, и это позволит человечеству продержаться до золотого века разумности.

— Сама природа человека вступает в противоречие с будущим планеты. Лидерство, жадность, немного соперничания и любопытства при значительной воспитуемости — вот естество человека. Нужно ли его насиловать, внедряя социализм? Наверное, это самый трудный вопрос. Опыт последнего полувека и его реальности предлагают положительный ответ. Нужно. Нужно использовать воспитуемость человека для социализма. Частное предпринима-

тельство даже при демократии угрожает природе, поскольку стимулирует потребительство.

И, наконец, автор в итоге ставит задачи перед наукой и призывает ее активно включиться в разработку концепции человека и общества социалистической формации. Значит, мы все пока бродим в потемках и общей концепции у нас нет? А из чего же нам исходить в своей программе воспитания Гражданина Отечества?

А. Да, единой концепции по «очеловечиванию», духовному возрождению нашего общества пока нет. Может, и не так скоро будет, потому что она рождается в муках поисков, в столкновении позиций, заостренных «идеалов и принципов» с пытливой живой мыслью, диалектикой жизни. Особенно пристально философы, социологи и все, кто заинтересован в обновлении нашего общества, формировании нового мышления и истинной нравственности, вглядываются сегодня в историю русской философии, скрываемой от нас в течение многих лет. Заново перечитывают труды Маркса, Энгельса, Ленина, античных и западноевропейских философов, русских религиозных мыслителей. Создан, наконец, Институт Человека, который возглавил академик И. Т. Фролов. Возродилось к активной жизни Философское общество, проводятся встречи, беседы философов. И у сидящих за «круглым столом» оппонентов нет единой концепции. Постигание истины, движение к ней идет в живом, заинтересованном, уважающем иное мнение обсуждении — диалоге, со-размышлении. И мы начинаем понимать: не нужно монолитной одной-единственной концепции. Это естественно и нормально, чтобы каждый шел по своей тропинке к Великой Истине, поддерживая один другого, как альпинисты при восхождении.

О. Значит, если подвести итог, то получается, что оратор, создавая замысел своего выступления, вычленив и определив предмет речи, в процессе поиска ответов на поставленные им вопросы темы самостоятельно вырабатывает или выбирает подходящую для его мировоззрения теоретическую концепцию? И эти операции составляют этап разработки замысла во всех видах речи? Кстати, к какому виду (жанру) речи можно отнести выступление Р. А. Быкова на Первом съезде народных депутатов СССР? Ведь она отличается от многих речей, произнесенных там же, не только своим предметом, содержанием, но и композиционной стройностью, завершенностью и опреде-

ленной цельностью. Такой глобальный вопрос — и 15-минутная речь! А ведь это не доклад и не лекция. Что же это по риторической классификации?

А. Это тот вид и жанр речи, с которым мы чаще всего сталкиваемся в реальной жизни. Краткое, жестко регламентированное во времени выступление, цель которого — убедить собравшихся в необходимости обратить внимание на данный предмет, побудить их к конкретным действиям в том направлении, которое указывает оратор. Это самый *влиятельный* (гомилетический) вид речи. И мы хуже всего им владеем — очень мало кто умеет соразмерить масштабы поднимаемой проблемы с жестким регламентом субъективного и объективного времени.

О. А это еще что такое — субъективное и объективное время?

А. Субъективный временной регламент — это тот, который официально выделен оратору как бы по договоренности. Однако почти никто не укладывался в отведенное ему время. И это вовсе не от особой значимости того, что он должен сказать. Просто оратор не ориентируется на *объективный регламент*. Что это такое? Это умение так построить свое высказывание, чтобы слушателям хотелось его слушать и чтобы они чисто физически могли удержать свое внимание в рассчитанный оратором отрезок времени. Вот этим-то умением мы в большинстве своем не владеем совсем, чем часто вызываем гнев и неприятие аудитории.

О. Действительно, невероятно трудно заставить многоликую и разнонастроенную аудиторию слушать тебя с вниманием и сочувствием, фактически управлять разумом и эмоциями слушателей. Хотя, надо сказать, что есть ораторы, обладающие этим умением. Большинство из них — писатели, люди искусства, но им сам Бог велел. Разработка композиции и взаимодействие с залом — их профессия. Но ведь неизменным вниманием аудитории пользуются и не литераторы: П. Бунич, С. Алексеев, Г. Попов, А. Собчак. Значит, умение — это важно, но важнее, если тебе есть что сказать, существенное для всех.

А. Этого риторика никогда не отрицала. Хотя, если быть справедливым, то следует отметить, что все, кого вы назвали, — блестящие публицисты, и разработка тактики, композиции, выбор средств воздействия на умы и сердца им знакомы не понаслышке. Кроме того, они прекрасно сознают, какой общественный резонанс будут иметь их речи, как важно успеть сказать все самое важное, да так,

чтобы преодолеть непонимание одних и категорическое неприятие других.

Вот теперь мы и подошли к тому способу всестороннего осмысления материала, который главным образом и обеспечивает успех убеждающей речи. Мы уже рассмотрели, какие противоречия преодолевает оратор при осмыслении предмета, споря с самим собой, сомневаясь в правильности своих выводов и разрешая эти сомнения, свойственные диалектическому мышлению в противовес догматическому. Но это лишь первый этап замысла. Готовясь выступить в реальной обстановке, в определенной аудитории, можно предвидеть и даже определенным образом «просчитывать» наличие в аудитории групп с иными, иногда даже диаметрально противоположными взглядами — открытыми и скрытыми, т. е. того самого оппонента, которого предстоит если не переубедить, то заставить слушать и думать над сказанным.

О. Да, телевидение, как в зеркале, отражает эти настроения и мнения, которые независимо от желания слушателей выражаются в мимике, глазах, улыбках... И что же — это все нужно предвидеть, даже еще не видя и не зная аудитории?

А. Обязательно. Это главное условие успеха убеждающей речи. Только тот сумеет убедить и побудить к желаемым действиям большинство собравшихся, кто на этом этапе разработки замысла наиболее точно сумеет «просчитать» аудиторию. Сможет, изучив все возможные контраргументы, высказанные и невысказанные, «взорвать» их, построив на их обломках свою систему аргументов. Это трудное искусство, которое мы только-только начинаем восстанавливать. Его составляющие мы вычленим, перейдя к стратегическому (ориентационному) этапу конструирования речи.

О. Может, все же прежде закрепим понимание главной операции замысла? Я имею в виду «всестороннее рассмотрение предмета речи». Один аспект — преодоление возможных контраргументов — более или менее ясен. Но ведь им не исчерпывается создание замысла на аналитическом этапе? Как в какой последовательности и при помощи каких процедур происходит его полное уяснение? Мне кажется, что это самое трудное для нас, отвыкших от диалектического мышления, дело.

А. Наверное, так. Да и по этому вопросу у нас меньше всего литературы. А та, которая есть, носит описательный

характер¹. Думается, что лучше всех решил эту сложнейшую задачу А. Ф. Лосев в книге «Дерзание духа». Важную для понимания нашего предмета главу «Как же научиться думать?» он написал в форме диалога с неким студентом Чаликовым. Позвольте привести этот диалог, в котором автор и «оппонент» в процессе «беседы» рассматривают основные восемь операций диалектического мышления, т. е. отвечают на вопрос, как «всесторонне рассматривать предмет речи».

«— А ведь я пришел к вам, как вы знаете, с намерением узнать, что значит хорошо мыслить. Но наш разговор как будто бы уклонился несколько в сторону. Мы стали говорить не о мышлении вообще, но о том его специфическом преломлении, которое необходимо для понимания, конечен ли мир в пространстве и времени или бесконечен. А вот само-то мышление? Ведь я ради мышления к вам и пришел.

— Ну если только это, то я тоже скажу тебе просто и кратко. Можешь ли ты мыслить какой-нибудь предмет, не отличая его от другого предмета?

— Об этом и говорить нечего.

— Но если *различать*, то, значит, и *отождествлять* или, по крайней мере, как-нибудь *объединять*?

— Разумеется. Иначе ведь будет хаос.

— Хорошо, значит получается *противоречие*. Но с противоречием нельзя же оставаться навсегда. Тогда, значит, необходимо еще как-то и *преодолевать противоречия в предмете*, для того чтобы была правильная мысль об этом предмете.

— Конечно да. И притом не только противоречия типа «белый» и «черный». А ведь разрешить-то такую противоположность ничего не стоит. Если я тебе скажу «цвет», то в этом «цвете» будет и «белое», и «черное», и вообще какое угодно по цвету.

— Значит, мыслить предмет — это *уметь отличать его*

¹ В брошюре Ю. В. Рождественского «Риторика публичной лекции» (М., 1989) называются условия эффективного замысла: смысловая новация, уместность речи, смысловая и стилистическая правильность, использование «общих мест». В книге А. А. Волкова, И. А. Хабарова «Шестая мировая загадка» (М., 1988. С. 190—204) также сделана попытка дать полный объем источников «изобретения» на основе классической риторической схемы — 24 источника. И хотя авторы используют оригинальный ход, рассматривая эти источники сквозь призму замысла собственной книги, схема представляется слишком громоздкой и сложной для анализа.

ото всего другого, но вместе с этим отличием также и *соединять* его со всем прочим, преодолевая на этом пути *возможность противоречия и противоположности*.

— Молодец, правильно сказал. Но ведь и этого еще мало для мысли. Ведь мыслить — всегда значит *отвечать на вопрос «почему?»*. Без этого «почему» и без ответа на него тоже ведь не получается мышления. Но тогда преодоление всех возможных противоречий и противоположностей всегда должно быть ответом на вопрос «почему?». Если я объединил понятия белого и черного в одном понятии цвета, то и для этого, очевидно, у меня должны быть какие-то *основания и выводить из них следствия?*

— О, это замечательно! Так только и может быть. Но тогда наш вывод о единстве конечности и бесконечности, очевидно, есть только *проблема, которую мы должны разрешить*.

— И не только проблема, — сказал я запальчиво, — если у тебя будут одни только проблемы, то это еще не будет выходом из тупика. Проблема в самой себе должна содержать *основание для ее разрешения*. Она ведь только принцип мышления, а не его результат.

— Да, — говорил Чаликов не без восторженности. — Да, да, да! Вот именно: везде проблемы и везде основания для их разрешения. Вот это тоже здорово! Пожалуй, это ведь и значит просто мыслить.

— Да, — сказал я с чувством успокоения. — Но теперь позволь и мне задать вопрос, который я тоже считаю заключительным. Вопрос вот какой. Везде ли или, лучше сказать, всегда ли проблемы одни и те же?

— Но как же это может быть? Проблемы всегда, конечно, разные.

— Хорошо. Но разные в каком смысле? Ведь ты пришел ко мне с вопросом о мышлении не в какой-нибудь отдельной области современной науки. Ведь не в этом дело. Мы же с тобой хотели плавать по безбрежному морю мысли. А разве это возможно без истории?

— То есть вы хотите сказать, без исторических проблем?

— Тут прежде всего важны *исторические горизонты*. А ведь без этого плавание по морю не получится. Ты заговорил о ньютоновском пространстве и времени. А знаешь ли, что это невинное ньютоновское пространство и время, которое показалось тебе в начале нашего разговора столь очевидным, было в XVII веке результатом революции в философии? Я тебе скажу, что до Декарта никто и не ста-

вил на первый план мышление, а уж на второй план бытие, да хорошо еще, если на второй план. А бывало и того хуже. Вот Декарт взял да и поверил не объективному бытию, а своему собственному субъекту, а так как человеческий субъект, взятый сам по себе, ненадежен и вечно колеблется, то Декарт и нашел свою основную исходную точку зрения в своем собственном человеческом *сомнении*. Нужно, говорил он, решительно во всем сомневаться. Но ведь сомневаться — значит мыслить, а мыслить — значит существовать. Вот и получилось у Декарта, что все существующее допускается или, по крайней мере, интересно только в меру своей мыслимости. И если продумать эту позицию до конца, то получается; что в мире важен не сам он, этот мир, а важно то, что мы о нем мыслим. И человеческий субъект тоже важен не сам по себе, но больше в меру самой его мыслимости. Ну а о Боге и говорить нечего. И получилось: в мире нет ничего в конечном счете реального, совершенно ничто не обладает своей субстанцией, которая не зависела бы от нашей мысли, то есть от субъективных воззрений человека. Вот что значит историческая проблема. Поэтому если ты всерьез хочешь ставить проблемы и их решать, то ты лучше бери исторические проблемы истории мышления, историю философии. Вот тогда и предстанет перед тобой целое множество исторических картин, то есть исторических общественных мировоззрений. Только тогда ты и поплывешь по безбрежному морю. А иначе ты будешь только болтаться в какой-то мелкой речке, которая доступна всем детям и которая не требует умения плавать.

— Но простите меня, — опять залепетал Чаликов. — Ведь тогда получится, что я разрешил проблему только для того, чтобы поставить еще новую проблему, и так далее, без конца.

— Но ведь так же оно и должно быть, если море действительно безбрежное. Плавание по нему не страшно, если сохраняется ориентировка на берег, а если не на берег, то на картину небесного свода, на положение звезд и вообще на все, чем пользуются моряки. Потому без всякого страха и сомнения бросайся-ка в это море» (курсив мой. — С. И.)¹.

О. Да, вот это разворот всех операций диалектического осмысления предмета! Лучше и представить себе невозможно — так и хочется бежать с этой добычей в зубах к

¹ Лосев А. Ф. Дерзание духа. С. 24—27.

своим ученикам. Какая прекрасная форма выбрана для объяснения!

А. А вы не заметили, что она очень похожа на тот диалог, который мы с вами ведем?

О. Да, действительно, модель абсолютно та же.

А. Можно сказать, что она позаимствована нами у Платона, Сократа, Цицерона... Эта модель как самая продуктивная для прояснения каких-то идей, положений, понятий существует с древнейших времен. Как и дальнейшая разработка замысла речи.

О. Теперь, когда полностью проявлены все операции, составляющие аналитическую (концептуальную) часть «изобретения» замысла, можно, наверное, переходить к следующему этапу — стратегическому.

А. Но чтобы двигаться дальше свободно, повторим еще раз вкуче все те мыслительные операции, которые составляют аналитический этап замысла речи:

глубокая мотивированность выступления, обусловленная остротой проблемы и всесторонним знанием предмета речи; выявление основных проблем и составляющих их противоречий, формулировка «конструктивных вопросов», выстроенных в причинно-следственных связях;

поиск ответов на них в «океане идей» и жизненной практике при постоянном сомнении в правильности основополагающей концепции;

отработка и уточнение предмета речи и составляющих его понятий.

Мы рассмотрели только операции аналитического этапа создания убеждающей речи. Когда перейдем к академической, учебной речи и научно-популярной лекции, то рассмотрим еще одну операцию, которая в короткой убеждающей речи отсутствует. А пока обсудим операции этапа, который мы условно назвали стратегическим или ориентационным.

О. Почему он ориентационный, я догадываюсь: замысел речи должен быть сориентирован на предполагаемую аудиторию. Но почему стратегический? Не слишком ли сильное определение для маленькой, узко ориентированной речи? Допускаю стратегию в выступлении руководителя государства в ООН или на другом столь же важном форуме. Но если я замыслил 15-минутное выступление на педсовете или родительском собрании, какая здесь может быть стратегия и какая вообще борьба — с кем? против кого?

А. Начнем с последнего — против кого будет направлена стратегия и тактика выступления? Если вы кого-то в чем-то убеждаете, то обязательно предполагаете наличие некоего сопротивления вашей позиции — в противном случае ваш запал пойдет впустую. Типичным образчиком такой беспроблемной речи является речь на митинге в школе в защиту мира. Ну кто из слушателей этих речей не хочет мира и не согласен с выступающим? Никто. Так в чем же мы убеждаем друг друга? Только в своей приверженности официально признанной в нашем государстве идее. Поэтому нет и не может быть в таком выступлении стратегии, это просто парадная, ритуальная речь. Убеждающая речь обязательно предполагает скрытого или явного оппонента, даже иногда не вполне осознаваемого самими слушателями. Вот против позиций этого оппонента и направлена стратегия речи. В лекции, или речи, направленной, например, против пьянства, курения, стяжательства, бесхозяйственности, ваш враг — тот порок, с которым вы боретесь. Но следует помнить, что он довольно прочно защищен броней предубеждений, ложных аргументов в сознании многих слушателей. Стратегия должна быть направлена *не против людей*, а против этих *ложных аргументов, предрассудков, предубеждений*. А теперь давайте договоримся: чтобы наш разговор не был бесплодным, а носил конструктивный характер, следует прежде всего определиться в адекватном восприятии понятий, которые мы употребляем. Итак, что вы вообще понимаете под стратегией?

О. Если исходить из общего понимания этого термина, относящегося к серьезной борьбе, военной или политической, то это, по-моему, *выработка общей цели* этой борьбы и *направления главного удара*. Думаю, что и для политической речи эта суть стратегии остается неизменной.

А. А почему только для политической? Разве, выступая на педсовете в защиту своей идеи или даже отдельного ученика или учителя, вы не должны определить главную цель борьбы с неверной установкой, если даже она преобладает, а тем более «освящена» высоким одобрением? Разве вы не должны тщательно обдумать основное направление своего «удара», цель которого — разрушить это монолитное единство, убедить всех в необходимости пересмотреть свои позиции. Может, вам покажется парадоксальным, но мне кажется, что иногда в такой ситуации, когда речь идет об отстаивании своего мнения, противопоставлен-

ного коллективному, от оратора требуется не меньше умения и мужества, чем на самой высокой трибуне.

О. Здесь я с вами полностью согласен. Ведь такой оратор ничем и никем не защищен, кроме своего умения. Вы правы — уметь выработать стратегию речи нужно во всех ситуациях. И все же не могу согласиться с вами, что трудности произнесения моей маленькой речи, например, на педсовете, не меньше, чем при подготовке выступления в ООН? Ведь моя аудитория мне хорошо известна, каждого я знаю и могу представить его реакцию на мои слова, даже найти такие, которые будут обращены непосредственно к тому или иному слушателю. Совсем другое дело, если адресат речи не только Ассамблея ООН, а вся планета Земля! Как тут «просчитать» аудиторию?

А. Да, мера, масштаб ответственности несравнимы. Но набор операций стратегии требуется одинаковый и для защиты всей планеты Земля, всего человечества. И я остаюсь при убеждении, что человечество и всю Землю отстаивать даже в чем-то легче и проще, чем встать грудью на защиту одного гонимого всеми человека или обреченной на гибель деревеньки, речушки, рощицы. И стратегия такой речи должна быть обдумана с не меньшей тщательностью, чем речи в ООН.

О. Хорошо. А теперь представим подробнее, как можно «просчитать» аудиторию для выработки точной стратегии речи, если не вполне знаешь или совсем не знаешь тех, перед кем предстоит выступать с убеждающей речью. Что надо знать о предполагаемых слушателях, чтобы не попасть впросак? Есть ли какая-либо обобщенная модель аудитории?

А. Разумеется, есть. «Боевая схема речи» (термин из юридической ораторики) разработана еще античными ораторами. Однако всем современным ораторам ближе всего та художественная характеристика аудитории, которая дана А. П. Чеховым в рассказе «Скучная история»: «Предомно полтора ста лиц, не похожих одно на другое, и триста глаз, глядящих мне прямо в лицо. Цель моя — победить эту многоголовую гидру. Если я каждую минуту, пока читаю имею ясное представление о степени ее внимания и о силе разума, то она в моей власти».

О. Но это описание реальной аудитории и общения с ней оратора. Для нас же сейчас важно найти общие критерии оценки потенциальной аудитории или ее «образа».

4. Такая модель разработана социальными психологами. Каждая аудитория представляет собой сложное диа-

лектическое единство противоположностей («многоголовая гидра!»), которое конкретизируют следующие параметры:

а) формально-демографические данные (пол, возраст, национальная или региональная принадлежность, профессиональное большинство, общий уровень образованности и культуры и т. п.);

б) мотивация слушания (интеллектуально-познавательные мотивы, морально-дисциплинарные, эстетические);

в) готовность к восприятию речи (уровень знания предмета, общей и профессиональной подготовленности к его восприятию, заинтересованность в проблеме);

г) эмотивная характеристика (общий настрой аудитории к предмету речи, возможное отношение отдельных групп к нему и к самому оратору).

О. Вполне допускаю, что формально-демографические признаки аудитории можно заранее выявить из бесед с организаторами мероприятий или по так называемому паспорту аудитории. Мотивы слушания оратор легко может себе представить, опираясь на собственный ораторский или лекторский опыт. Кстати, до последнего времени основным мотивом прихода на лекции, беседы, обсуждения и различные собрания был морально-дисциплинарный. Сейчас ситуация начинает изменяться в пользу интеллектуально-познавательного мотива, так как люди все более стали нуждаться в духовно-интеллектуальных контактах, в беседах, проясняющих для них многие острые вопросы современности. Отсюда, мне кажется, и определенное повышение уровня готовности к восприятию речи. Благодаря широкой гласности, открытости всех крупных общесоюзных мероприятий повысился общий интеллектуальный уровень, расширилась информированность по многим специальным вопросам. Таким образом, и эти параметры довольно легко учесть. Но как учесть постоянно изменяющееся, колеблющееся настроение в массе слушателей, а тем более в отдельных группах, как представить себе заранее отношение к оратору и предмету его речи, мне совершенно неясно.

А. Это вполне возможно и даже в довольно высокой степени приближения к реальности, если оратор понимает необходимость изучения всех названных параметров, если твердо знает, что без тщательного изучения реальности не может быть выработана точная стратегия речи. Беда в том, что большинство наших выступающих об этом не догадываются и просто не заботятся, а потому терпят крах. Возьмем для анализа ту же ситуацию на Первом съезде народных депутатов СССР. До чего же было обидно видеть, как

умные, прогрессивные, граждански ответственные депутаты так называемой «московской группы» (ныне — межрегиональной) отторгались аудиторией, встречали полное непонимание и неприятие многих. А в результате такого отталкивания от личности оратора не принимались и прекрасные, умные и конструктивные идеи, предложения. И блестяще сформированный замысел на аналитико-концептуальном уровне разбивался вдребезги из-за непродуманной стратегии и тактики, из-за пренебрежения к такой важнейшей операции, как тщательное изучение образа аудитории, ее интересов, возможных настроений, отношений к предмету речи и самому оратору.

О. Да, потом-то они учли свои ошибки и перестроились в тактике. Но момент был упущен, и я совершенно уверен, что выборы в Верховный Совет пошли бы совсем иначе, если бы не было изначально допущено демократами столько стратегических и, главное, тактических ошибок. Но разве они могли предвидеть, что на съезде сложится такое, по выражению Ю. Афанасьева, «агрессивное-послушное большинство»?

А. Не предвидят только плохие, неумелые стратеги. Хорошие же всегда предвидят и обязательно разрабатывают всю стратегию и тактику в расчете на общую модель и конкретное соотношение ее элементов в предполагаемой аудитории.

О. Что же это за общая модель?

А. Известная с незапамятных времен и лишь оформленная в научных терминах социальной психологией:

1-я группа — **конструктивная**. Слушатели полностью согласны с выступающим, сочувствуют ему, относятся с пониманием или готовы принять его мысли, идеи, положения;

2-я группа — **конфликтная**. Слушатели находятся в конфронтации по отношению к оратору, стоят на противоположных позициях; иногда в оппозиции находятся люди не из идейных или научных соображений, а просто потому, что им не нравится оратор, или из-за привычки противоречить («А Баба Яга против!»), или просто действуя заодно с соседями;

3-я — **«соглашатели»** (во многих случаях самая многочисленная). Это люди, не имеющие по обсуждаемому вопросу своего мнения и не обладающие достаточной компетенцией для его выработки. Поэтому они пойдут за тем, кто их сумеет убедить.

О. Это они все время бывают при голосовании «воздержавшимися»?

А. Совсем не обязательно. Кстати, мне не хотелось бы, чтобы наши читатели отнеслись к этой группе с предубеждением. Это самая неустойчивая группа именно потому, что она открыта для принятия новых идей. И мы все, если не заскоружные догматики, бываем соглашателями в ситуациях, когда не можем в силу слабой компетенции в предмете выработать собственное мнение. Не случайно мы, не экономисты, но глубоко заинтересованные в укреплении экономики страны, так вникаем в полемику профессионалов-экономистов, читаем все их статьи и склоняемся то к позициям одного, то к контраргументам другого автора, в зависимости от того, насколько они убедительны.

О. И не только аргументы и контраргументы. Для нас еще очень большую роль играет личная симпатия по отношению к оратору. Непонятно даже, чем мотивировано бывает это отношение — ведь совсем же не знаешь человека, а вот поди ж ты: один нравится, сразу становится «своим», а другой хоть на голову стань — неприемлемый чужак, и все тут!

А. Да, эмоции — это «езда в незнаемое», но учитывать их вариативность надо тем паче, чем серьезнее задача, стоящая перед оратором. И привлечь на свою сторону не только соглашателей, но и большую часть «конфликтных» из заблуждающихся — это очень серьезная часть стратегии.

О. Я так понял: главная забота ораторов — учесть «соглашателей» и разработать стратегию борьбы за них. Но ведь «конфликтные» тоже не дремлют, у них своя стратегия.

А. Разумеется, иначе не было бы никакой борьбы. Кстати, и «конфликтные» не монолитны — раскол этой группы также входит в стратегию «боевой схемы речи». Стратегия рассчитана и на такого неявного противника, как «внутренний оппонент», живущий в каждом мыслящем человеке. Вы замечали, что при очень яростном убеждении вас в чем-то в душе у вас нарастает немотивированное сопротивление, недоверие к слишком активному и прямолинейному пропагандисту?

О. Разумеется. Совершенно не выношу «лобовой атаки». Кстати, я не раз замечал, как под влиянием такого напора изменяется общая атмосфера в аудитории — поначалу доброжелательная и доверительная, она постепенно сменяется общей недоверчивостью и настороженностью. Как психологи объясняют этот феномен?

А. Это феномен аудиторного заражения, или «эффект

толпы», когда такое явление происходит в больших массах людей, не ограниченных никакими рамками. В этих случаях стрелка настроения толпы может моментально повернуться на 180 градусов, достаточно одного неверного слова, жеста оратора или резкой реплики-опровержения, разоблачения с места. Аудиторное заражение — вещь серьезная и у нас мало изученная, как и стратегия поведения оратора в таких условиях. Кстати, мы с вами, говоря об основных группах слушателей, обошли одну, которая ныне приносит нам наибольшие неприятности. И учителю с этой группой приходится сталкиваться чаще всех, тем более что школа ее и породила. Эта группа — **инфантильная**. В нее входят те, кого вообще не интересует ничего, что не касается их личных маленьких забот и интересов. Они просто не в состоянии сосредоточиться на каких-то общественных делах и проблемах, и мотив их прихода на какую-нибудь беседу, лекцию, собрание — всегда морально-дисциплинарный, что в переводе означает: пригнали — пришел. В планируемых беседах со школьниками, учащимися ПТУ, в рабочих общезнаниях ориентироваться на эту группу приходится весьма серьезно.

О. Так что же дает нам эта ориентация? Что дальше делать с нашими данными, составляющими характеристику предполагаемой аудитории?

А. Вот теперь и перейдем к следующему шагу оформления замысла — **выработке стратегии**. Модель стратегии на первый взгляд проста. Определив главную цель, ради которой произносится речь, сформулировав ее основную идею, или тезис, оратор, предвидя конфликтную группу, тщательно продумывает направление «главного удара» против предполагаемой или известной ему возможной оппозиции. В этом и состоит общая модель стратегии убеждающей речи.

О. Значит, главная цель убеждающей речи — разбить оппонента, его аргументы, разоблачить его несостоятельность?

А. Ни в коем случае. Убеждающая речь по своей природе конструктивна, т. е. направлена на выяснение истины, оптимальных путей решения поставленных проблем, а не на разрушение. Борьба же с позициями возможных или реальных оппонентов используется в убеждающей речи лишь как **способ** формирования правильных, конструктивных взглядов, убеждений, положений.

О. Ясно: убедить в чем-то и побудить к определенным действиям — это и есть та самая главная целевая уста-

новка, которую должен сориентировать оратор на каждую аудиторию. Но разве убедить не означает одновременно и побудить к действию? По-моему, если оратор точно определил для себя, в чем он собирается убедить своих слушателей, и подобрал соответствующие убедительные факты, аргументы, то цель можно считать выполненной.

А. К сожалению, между убеждением и побуждением к действию нет знака равенства. У нас в стране почти все убеждены, что работать надо с полной выкладкой сил, иначе не вылезти из той ямы, в которую нас вогнали «затратная экономика» и командно-административная система управления государством. Но многие ли из убежденных приняли эту идею всем сердцем и стали действовать в соответствии со своими убеждениями?

О. Да, это вы абсолютно верно заметили. Но может ли вообще оратор ставить перед собой такую задачу: побудить всех действовать в соответствии с убеждениями?

А. Побудить всех, разумеется, не сможет, но ставить такую сверхзадачу должен, если хочет словом **действовать**.

О. Сверхзадача — это уже из области искусства? Насколько я помню, этот термин ввел К. С. Станиславский в теорию театрального искусства, и означает он ту скрытую пружину действия, которая, по замыслу режиссера, должна на протяжении всего спектакля удерживать эмоции зрителей в русле режиссерского замысла.

А. Сверхзадача в убеждающей речи — это тоже элемент искусства. Без этого элемента стратегия речи будет направлена только на сознание, «головное» восприятие слушателями позиции оратора. Однако чтобы побудить людей пересмотреть не только свои взгляды, но и поведение, изменить способы действия, нужна целенаправленная, сквозная, но очень хорошо скрытая от прямого восприятия идея, специально рассчитанная на эмоции слушателей, воздействующая не только на сознание, но и на подсознание.

О. Следовательно, целевая установка речи складывается как бы из двух компонентов: задачи, направленной на разъяснение, оценку тех или иных фактов, аргументов, позиций, и сверхзадачи, имеющей эмотивно-побудительный характер. При этом задача как бы предъясняется слушателям, а сверхзадача скрыта от прямого восприятия и действует подспудно, не так ли?

А. Совершенно верно. И если мы уясним эти главные элементы стратегии, то нам остается понять, что такое направление «главного удара», — и тогда можно считать этот этап освоенным.

О. Я бы все-таки попросил перевести этот сложный компонент стратегии в область практики. Нельзя ли рассмотреть всю стратегию на какой-то эталонной речи?

А. Конечно, можно и нужно. Но давайте сначала завершим общее рассмотрение всех элементов стратегии. Что в риторике понимается под направлением «главного удара»? «Во всяком сочинении есть известная царствующая мысль, к сей-то мысли должно всё относиться. Каждое понятие, каждое слово, каждая буква должны идти к сему концу, иначе они будут введены без причины, они будут излишни, а все излишнее несосно» — так писал в 1795 г. замечательный русский ритор М. М. Сперанский, расшифровывая понятие «главный тезис речи».

Итак, тезис — это и есть то главное, что нам предстоит развернуть в убеждающей речи, та четко оформленная идея, которую необходимо оратору внедрить в сознание слушателей, чтобы выполнить свою задачу и сверхзадачу. В начале нашей беседы (с. 84) мы вычленили главный тезис речи Р. Быкова.

О. Значит, тезис должен быть сформулирован в самом начале речи?

А. Совсе нет. Он чаще всего разворачивается поэтапно, поэтому иногда кажется, что оратор выдвигает несколько тезисов. На самом же деле рассматриваются отдельные части (стороны) главной идеи, разумеется, если речь построена по правилам риторики, а не представляет собой привычное для нас «лоскутное одеяло»: и о том хочу сказать, и об этом, а еще вот чего чуть не забыл. Убеждающая речь так строиться не должна.

О. А можно рассмотреть на речи Р. Быкова все три компонента стратегии в их взаимосвязи и сопоставлении?

А. Давайте попробуем. Сначала посмотрим: то, что мы выделили сразу после вступления (его мы рассмотрим, когда будем беседовать о композиции), действительно является тезисом, «центральной, царствующей мыслью» или нет?

О. Для этого я проделываю простейшую операцию: соотношу с этим абзацем, который вы вычленили как тезис, весь текст речи и проверяю, все ли мысли, высказанные в ней, с ним соотносятся, нет ли чего-нибудь «излишнего», выходящего за пределы тезиса. По-моему, нет. Каждый абзац направлен на развитие идеи, каждый пример ее иллюстрирует с той или иной стороны.

А. Отлично. Теперь найдите формулировку задачи. В короткой речи она чаще всего представлена в самом начале.

Да и вообще для нашего стремительного времени это стало правилом: сразу же объявлять людям, зачем, с какой целью оратор взошел на трибуну.

О. Вот она — задача: «Я взял слово, чтобы предложить взглянуть на обсуждаемые проблемы с одной коррекцией — через призму культуры, духовности, детства и человека. Мне кажется, что пора произнести на съезде это слово».

А. Видите, как просто определяется задача. Тезис, конечно, вычленишь сложнее, а сформулировать вообще очень нелегко — надо тренироваться в его формулировке в процессе разработки замысла. Однако труднее всего определиться в сверхзадаче. Хотя, конечно, крупному актеру и режиссеру определение сверхзадачи — хорошо знакомая ситуация. Он полностью отдает себе отчет, к чему он хочет призвать аудиторию, в каком направлении изменить общее настроение и отношение к предмету своей речи.

О. Ему повезло: выступая не в первые дни, он сумел более точно сориентироваться в настроении различных групп и ожиданиях депутатов в целом. Но как нам-то выявить не лежащую на поверхности его сверхзадачу? Ведь она соотносится не только с предметом речи, но и с восприятием самого оратора. А оратор — москвич, интеллигент, да еще актер...

А. Да-да, он все это учитывает, как учитывает и то, что его как актера все хорошо знают и любят, хотя далеко не все знают, какую громадную работу он ведет как просветитель и борец за перестройку школы. Поэтому тот «образ оратора», который он выносит на трибуну, не вполне соотносится с привычными ожиданиями: не об искусстве кино он будет говорить, а о том, что должно тревожить каждого — кого и как мы растим себе на смену? Как готовим будущее своего общества, государства?

О. Да, я заметил, что сразу после вступления его речь стали слушать все внимательнее. И все же мне показалось, что «культурную» брешь в общей настроенности на сегодняшние роковые проблемы экономики, экологии, национальных отношений ему пробить не удалось, как не удалось и другим выступающим по этой проблеме. Слушали вроде бы хорошо, принимали сочувственно, но поворота аудиторий к проблемам культуры, воспитания будущего поколения так и не произошло. А ведь, наверное, именно это он должен был сформулировать как сверхзадачу? Но то, что речь не получила ожидаемого эффекта, подтвердил он сам в своей беседе. Она транслировалась по ЦТ 3 июля 1989 г. под рубрикой «Трибуна культуры». Отвечая на вопрос из

аудитории, Р. Быков сказал (я сразу записал эти его слова, произнесенные с чувством глубокой боли и досады): «В ценности культуры никто не сомневается. Но никто в эту сторону даже голову не повернул, в том числе и на съезде...» И еще, мне кажется, отраженным светом этой ситуации эмоционально окрасилась буквально выкрикнутая им фраза в ответ на вопрос учителя: «Кому верить и как воспитывать детей в этой обстановке, когда все поставлено с ног на голову?» Последний аккорд ответа на этот вопрос был криком души: «Основная проблема веры для меня состоит в том, чтобы мне верили!»

А. Спасибо за иллюстрацию к расшифровке термина «сверхзадача». Теперь будет легче уточнить его сущность. Итак, ни эмоционально-напряженная речь Р. Быкова, ни прекрасное, глубокое выступление Д. С. Лихачева, ни блистательная ораторика Е. Евтушенко, ни вдумчивый анализ состояния образования в речи Б. С. Митина не произвели сколько-нибудь существенного влияния на аудиторию, зафиксированную на сегодняшних проблемах и не желающую всерьез задуматься над судьбой тех, кому предстоит их решать в недалеком будущем. Какой отсюда вывод следует? Слабы ораторы? Не сумели выработать точную стратегию, найти ключ решения своей сверхзадачи? Нет. Ораторы выступили прекрасно, и каждый из них свою сверхзадачу в меру сил и возможностей выполнил. Но все дело в том, что **побудить к действию**, к изменению отношения к культуре, образованию, воспитанию человека в нашем обществе — это значит произвести настоящий переворот в индивидуальном и общественном сознании, духовную революцию. А это куда сложнее и длительнее, чем все иные революции и реформы, особенно если учесть 70-летнее планомерное уничтожение духовности в человеке, превращение его в винтик, противопоставляемый «идеальной» государственной машине. Так что нам всем очень важно понять, что сверхзадача возрождения человечности в нашей жизни, перестройка сознания на приоритет общечеловеческих ценностей может быть достигнута только совместными, постоянными усилиями всех культурных, интеллектуальных сил страны. А для начала каждому из нас следует овладеть стратегией и тактикой борьбы с догматическим, стереотипным мышлением, эгоцентризмом, нетерпимостью и прочими «античеловеческими» качествами.

О. Я так понял: мы полностью рассмотрели все операции, из которых складывается стратегия, и вы готовы перейти к рассмотрению тактического этапа замысла?

А. По логике предмета так и следовало бы сделать. Однако мы собирались пойти по такой модели: закрепить представление о каждом этапе на эталонной речи, выбранной для анализа. Затем показать варианты этой риторической модели на учебной и научно-популярной лекции, которые являются для учителя наиболее сложными в разработке, а также на модификации ее в агитационной речи. Кроме того, мы обещали дать учителю некоторые рекомендации, как готовить учащихся к публичным выступлениям этого типа.

О. Конечно. Я никак не мог забыть этой перспективы. Но мне казалось, что мы будем вырабатывать эту линию, когда полностью завершим рассмотрение всего цикла создания замысла речи.

А. Оно бы хорошо. Да боюсь, что мы перегрузим наш корабль новой информацией, которую целиком гораздо более трудно переваривать читателю, чем частями. Стратегический этап — самый сложный для усвоения. А вопросы тактики так многообразны и многочисленны, что наш читатель, не закрепившись на плацдарме стратегии, в проблемах тактики может заблудиться. Кроме того, тактический этап замысла речи — переходный от «изобретения» к «расположению», т. е. созданию композиции речи.

Поэтому у меня предложение: разработке тактического этапа посвятить следующую нашу беседу, а сейчас перейти к практическим задачам перенесения полученных знаний и представлений об операциях первого (аналитического) и второго (стратегического) этапов замысла на собственную деятельность при создании различных публичных выступлений.

О. Ну что же, я согласен. Но мне кажется, что лучше бы начать с рассмотрения технологии создания агитационной, митинговой речи, так как она ближе всего к убеждающей — не так ли?

А. Агитационная речь — это не только митинговая речь. Она может произноситься и в любой деловой или производственной ситуации. Например, вы хотите сагитировать всех собравшихся посмотреть именно этот фильм, приобрести технические средства, компьютеры или построить школьный стадион собственными силами. В этих ситуациях нужно будет владеть именно агитационной речью.

О. А чем она отличается от убеждающей?

А. Во-первых, краткостью — такая речь не может занимать более 3—5 мин. Кроме того, убеждающая речь соотнесена в какой-то мере с интересами, ожиданиями аудито-

рии. В агитационной речи данного типа вы выступаете инициатором дела, потребность в котором слушатели могли вовсе не ощущать и, возможно, вообще о нем не думали и не знали. Поэтому единственный союзник оратора в этой ситуации — **новизна** предмета, которую следует, оптимально используя этот положительный момент, подать наиболее привлекательно, убедительно и ярко.

О. А почему вы считаете, что новизна предмета — это союзник оратора?

А. Да потому, что благодаря эффекту неожиданности, новизны, в аудитории еще не созрел оппонент. Противника пока нет, и ему нельзя дать сформироваться — в этом и состоит задача такой агитационной речи, призванной вызвать положительную, активную реакцию слушателей, мобилизовать их волю на те действия, которые являются главной целью оратора.

О. Ну здесь больше нужна тактика, чем стратегия!

А. Почему же? Все стратегические моменты должны быть обдуманы в первую очередь. Важнейшее условие — глубокое знание предмета и всех доводов в пользу главной цели — действует и в этой ситуации. А разве не нужно оратору сформулировать коренной вопрос, на который предстоит ответить в своей краткой речи? Обязательно, и очень точно. И найти такой жестко-аргументированный ответ, с которым спорить было бы невозможно. Интереснейший пример агитационной речи известного американского лектора-организатора приводит в своей книге «Основы искусства речи» Поль Сопер. Лекция носит интригующее название «Надолго ли хватит вашей жены?» Как вы думаете, каков предмет его речи?

О. Женский вопрос в Америке — что же еще?

А. Ничуть не бывало. Предмет его речи — организация быта в семье. Задача — показать, как плохо он организован в большинстве семей и какой грех совершает муж, не заботясь об облегчении участи жены. Ну а как вы думаете, во имя чего произносится вся это коротенькая агитационная речь, насыщенная яркими убеждающими фактами и примерами ужасной участи женщин, умирающих молодыми из-за плохого быта? Какова сверхзадача?

О. Побудить мужчин изменить свое отношение к женщинам, включиться в домашние тяготы.

А. Ну да, это по нашей логике: мы ведь все надежды возлагаем на воспитание. А прагматичные американцы во всем ищут экономическую подоплеку. Так вот, сверхзадача

этой речи — побудить слушателей немедленно купить бытовые электроприборы, которые рекламирует устами этого мастера-оратора крупная американская фирма электробытовых приборов. Весь же фокус в том, что до этой сверхзадачи сквозь словесные узоры не докопаешься. Даже итоговый вывод, выводящий наружу тезис всей речи, не открывает истинных целей, сверхзадачи выступления, которая вкрапляется в него незаметно, намеками и как будто посторонними примерами, но тем сильнее действует на волевую сферу слушателей. Вот как звучит этот вывод-тезис: «Справедливо было сказано, что уровень цивилизации можно определять по условиям, в которых живет женщина».

О. Пример, конечно, великолепный. Но он далек от наших реальных условий и возможностей. А нет ли у вас примера из нашей жизни?

А. Из педагогической — нет. Все, что мне приходилось видеть и слышать, показывает чрезвычайную слабость именно в разработке стратегии и тактики агитационной речи. Просто полное незнание, что это такое. Но один пример из близкой сферы у меня в памяти отложился. Эту историю рассказал мне мой слушатель в дальневосточном университете лекторов-методистов, директор крупного НИИ ДВНЦ. Привелось ему самостоятельно изыскать оптимальный путь разработки такой агитационной речи, хотя он и не знал тогда, что такое стратегия и тактика речи. Но жизнь, а вернее — любимое дело заставило эффективно решить этот ребус. Институту было необходимо для исследований биологии океана заполучить маленький остров, чтобы создать на нем постоянно действующую лабораторию. Без этой лаборатории, то бишь острова, институт дальше существовать не мог. А «хозяин» на океанских просторах кто? Морское ведомство. И «хозяин» безапелляционно и категорически сказал: «Никакой науки в океане не будет!» Кто не знает, что такое всеильное военно-морское ведомство и можно ли с ним бороться? Но бороться было надо — жизненно необходимо! И наш директор стал искать подходы к «хозяину» этого «хозяина». Долго ли, коротко ли, но нашел. И тот, кто его вывел на этот путь, сказал: «Помни: у тебя будет только трехминутная аудиенция. Сумеешь побудить поставить подпись — твоя взяла. Не сумеешь — пеняй на себя». Сколько, по-вашему, потратил директор времени на подготовку этой крошечной речи?

О. Не знаю, но, мне кажется, с учетом того, что свой предмет он знал как никто другой, наверное, на выработку

стратегии с ориентацией на своего единственного слушателя, ему много времени не понадобилось.

А. Допустим, вы правы. Но скажите, что значило для директора «сориентироваться на своего единственного слушателя», которого надо было непременно убедить сделать то, что он не хочет и вполне может не делать — зачем ему подписывать, если спокойнее не подписывать?

О. Наверное, следовало бы узнать, что это за человек, какой у него взгляд на проблему, которую собирается изложить наш оратор.

А. Уже хорошо. Но мало. Кое-что можно предположить, исходя из положения, которое занимает это лицо. Но кое-какие частности, детали — его отношение к науке, ученым, к тому меньшему «хозяину» и т. п. надо было выяснить досконально, чтобы не попасть впросак. Свою задачу следовало изложить коротко и ясно, по-военному (а наш директор — человек сугубо штатский, профессор-биолог). Свой тезис о необходимости научной лаборатории на острове близ Владивостока он отточил до полного блеска и упаковал в непробиваемую аргументацию. Где же была главная трудность? В решении сверхзадачи: как, какими средствами побудить этого всемогущего человека сделать то, чего он спокойно может не делать? Как заставить его захотеть это сделать, преодолев некоторые субординационные сложности, которые в мире военных играют очень большую роль? Пока скажу только одно: сверхзадача была выполнена благодаря блестящему замыслу, точно сориентированному на «образ». И главную роль в решении сыграла очень продуманная тактика в органическом сочетании с разработанной стратегией. Директор получил желанный остров для своей лаборатории, и расстались они добрыми друзьями. А речь продолжалась всего 3 минуты!

О. Как я понимаю, вопрос о тактике впереди — и мы еще к этому случаю вернемся. А в стратегическом плане агитационная речь отличается особо тщательной ориентацией на аудиторию, предельной активизацией сверхзадачи, более жесткой, наступательной позицией оратора, исключаяющей компромиссы в пользу воображаемого или реального оппонента. В агитационной речи прямая цель — упредить появление оппонирующей позиции, не дать ей развиться и укрепиться в сознании слушателей...

А. Совершенно верно. Этим качеством агитация вообще отличается от пропаганды и просветительства. Но мы рассмотрели тот вид речи, который позволяет решить практическую задачу, тщательно обдуманную автором. В этой

группе речей мы более всего знакомы с той их разновидностью, которую вы назвали митинговой. В западной классификации она определяется как подвид агитационной — **воодушевляющая** речь.

О. Вероятно, воодушевлять она должна, когда мы имеем в виду запланированный, организованный митинг по какому-то торжественному поводу, а не те митинги, которые возникают стихийно и где впору гасить эмоции, а не возбуждать их.

А. Вообще-то вы правильно уловили некоторую разницу между митингом организованным и стихийным, где перед вами не аудитория, а толпа, заряженная и управляемая эмоциями, а не разумом и идеями. Но это вовсе не означает, что в первом случае оратору следует воодушевлять людей на какие-то дела, а во втором — гасить их эмоции. Воодушевлять в митинговой речи надо и в том и в другом случае. Дело лишь в том, **какие** эмоции следует гасить, а какие возбуждать, на что их направлять. То есть опять же встает вопрос тщательной разработки стратегии и тактики. Однако ситуация организованного митинга, который происходит в условиях даже очень большой, но все же как-то управляемой аудитории, гораздо легче для оратора прежде всего потому, что тема собрания всем известна и оратор имеет возможность заранее продумать стратегию и тактику речи. Возьмем для примера классическую воодушевляющую речь Авраама Линкольна, которую анализирует в своем пособии П. Сопер. Эта речь, получившая название Геттисбургской (по месту ее произнесения), направлена на главную цель — прекращение братоубийственной войны, на сохранение основ демократии в Америке, раздираемой классовыми и национальными предрассудками.

«Восемьдесят лет тому назад отцы наши заложили на этом континенте основы нации, зачатой в свободе и преданной идее, что все люди созданы равными. Ныне мы вовлечены в великую междуусобную войну, исход которой должен решить, может ли эта нация или иная, рожденная в тех же условиях и преданная той же идее, рассчитывать на длительное существование.

Мы собрались на великом бранном поле этой войны. Мы пришли сюда, чтобы посвятить часть его месту последнего упокоения тех, кто отдал свою жизнь во имя жизни нации. Правильно и достойно то, что мы делаем.

Но строго говоря, мы не сможем ни освятить, ни почтить, ни возвеличить эту землю. Сражавшиеся здесь

храбрецы, живые и мертвые, освятили ее настолько, что не в силах прибавить или отнять что-либо. Мир едва отметит и недолго будет хранить в памяти, что мы здесь говорим, но он никогда не забудет того, что они здесь совершили.

Скорее мы — живые — должны отдать себя тому незавершенному делу, которому они столь благородно послужили. Нам, живым, скорее надлежит посвятить себя великой задаче, все еще стоящей перед нами. От этих мертвых, чтимых нами, мы должны воспринять еще большую преданность делу, за которое они отдали, все, чем только можно было доказать преданность. И мы обязаны дать торжественную клятву, что не напрасно погибли они, что наша нация с помощью Божией вновь возродится к свободе, и власть волей народа, посредством народа и для народа не исчезнет с лица земли».

О. Да, истинно воодушевляющая речь! А какая бездна интереснейшей информации для учащихся! Сколь емка она по содержанию и сдержанно-эмоциональна по стилю! Так и видишь громадное поле, заполненное народом, подчиняющимся мощному и строгому по тональности голосу, скупому и выразительному жесту великого Линкольна. Какой материал для изучения в школе!

А. Материал богатейший, но не только в информационном плане. Для нас чрезвычайно важен этот текст как образец митинговой воодушевляющей речи. Мы еще вернемся к ее анализу на тех этапах, когда будем обсуждать вопросы тактики, стиля, композиции. А что касается разработки стратегии, то, думается, каждый учитель теперь легко определит все ее элементы, сориентированные на массу людей, раздираемых самыми противоречивыми чувствами.

О. Понимая, что мы подходим к рассмотрению технологии создания этого очень важного вида публичных речей, я все-таки не могу не остановиться на одном тревожащем меня вопросе. Ведь этим сверхсильным оружием — агитационным словом — могут владеть в одинаковой мере и высоко нравственные люди, и негодяи, абсолютно безнравственные. И разве не опасно давать им в руки такое страшное стратегическое оружие? Вот будем учить всех подряд, а потом этот негодяй и демагог будет своим мощным словом разжигать пламя злобы и ненависти! Достаточно примеров таких ораторов дала история — от Гитлера и Гибельса до Вышинского.

А. Да, вы задали вопрос, который тревожит челове-

ство с античных времен: как уберечь людей от воздействия ядовитого слова безнравственного оратора? Вот как отвечает на этот вопрос величайший американский оратор-проповедник Генри Уард Бичер: «Не допустим, чтобы стал оратором проходимец. Человек, который станет оратором, должен иметь, что сказать. Он должен чувствовать всей душой, что это нужно сказать. Ему должны быть свойственны доброжелательность и сочувствие, которые сливают его с аудиторией и делают ее частицей. Он воздействует на слушателей так, что его улыбка отражается на их лицах, они плачут его слезами, и биение его сердца отражается в груди у всех собравшихся»¹.

Это и есть тот самый этос, который считали основным условием эффективности ораторской речи древние.

О. Все это прекрасно. Но как простой смертный разгадает, обладает ли этосом тот, кто сейчас стоит на трибуне, или он волк в овечьей шкуре?

А. Здесь, как нигде, «спасение утопающих — дело рук самих утопающих». Главный гарант от такого обмана — культура и личная нравственность каждого. Чем меньше человек подвержен стадному чувству, чем больше воспитал он у себя способность к критическому анализу и самоанализу, тем труднее его обмануть любому «оборотню». Несомненно, и знание законов риторики, умение различать способы и истинные цели убеждения также хорошее орудие против обманщиков-демагогов.

О. И на этом трудном поприще первый помощник — учитель-просветитель, интеллигент, призванный формировать в общество требуемый уровень нравственности, общей культуры. Значит, нам пора переходить к тому виду речи, который является ведущим в сфере педагогической деятельности, — лекции учебной и научно-популярной. В чем же специфика подготовки этих видов публичного выступления?

А. Начнем с аналитического (концептуального) этапа. Если помните, мы не рассматривали одну операцию этого этапа, и я предупредила, что для небольшой убеждающей и агитационной речи эта операция несущественна, а для академической, учебной и научно-популярной — чрезвычайно важна.

О. Давайте для начала еще раз перечислим основные операции первого этапа: *определение предмета и всесто-*

¹ Цит. по: *Сопер П.* Основы искусства речи. — М.: Изд-во иностр. лит. 1958. С. 26.

роннее его рассмотрение; выявление внутренних противоречий, обуславливающих постановку главных проблем для разрешения, и формулировка определяющих всю конструкцию речи вопросов (конструктивных вопросов), наконец, поиск научно обоснованных ответов на эти вопросы, выдвижение концепции как теоретической базы речи. Разве все эти моменты входят в разработку учебной речи, с которой учитель должен выступать перед школьниками, даже если они лишь первоклассники?

А. Непременно. И перед малышами в первую очередь, ибо они вообще не станут вас слушать, если вы не заденете, не включите их главный механизм восприятия речи — «точки удивления» (по В. С. Библеру). Ведь недаром малышей зовут почемучками. Правда, взрослые своим невниманием к их многочисленным «почему» довольно успешно гасят природную детскую любознательность. Это с особой горечью отмечал К. И. Чуковский. Поэтому, если хотите, главная задача лектора-учителя пробудить эту любознательность. И чем раньше это будет сделано, тем более эффективно пойдет обучение. Вскрыть проблемы там, где ученик давно их не видит, воспринимая как готовую данность, открыть противоречия, не замечаемые им, — вот где главная пружина учебной, да и научно-популярной лекции.

О. Хорошо. А какой еще операцией должен овладеть учитель?

А. Операцией объяснения понятий, составляющих сущность изучаемого или рассматриваемого в лекции предмета.

О. Ну, этой операции учителю обучаться не надо. Весь учебный процесс состоит из этих объяснений. Уже здесь-то дидактика его вооружила основательно.

А. Возможно, эта операция менее всего затруднительна для учителя, овладевающего основами риторики. И все же она тоже подлежит переосмыслению.

О. В чем же суть этого переосмысления?

А. В том, чтобы не давать готовых дефиниций, а, сверяясь по словарям, вместе с учениками решать эту задачу, ведя их от обыденного сознания к научному.

О. И это в общих чертах сегодня учителю знакомо. Хотя, следует признать, не стало еще системой. Однако многие прогрессивные учителя именно так — проблемно — подходят к изучению новых понятий. Но вот буквально на днях я слушал не учителя, а кандидата педагогических наук, лектора общества «Знание». Тема была «Трудовое воспитание в семье». Сплошная назидательность и декла-

ративность. Ну какие там понятия могут стать предметом проблемного рассмотрения?

А. Вот это здорово! Сегодня, когда мы открыли для себя величайший парадокс века: в государстве, эмблемой которого является символ серпа и молота, обществе, провозгласившем девиз «Кто не работает, тот не ест», меньше, чем во всем мире, уважается физический труд и вообще хороший, профессиональный труд?! И вы действительно думаете, что с этой темой у нас нет проблем?

О. Да не с темой, а с понятиями, составляющими предмет речи. Ну, какие понятия здесь требуется раскрыть?

А. Давайте определим сначала предмет речи: о чем здесь предстоит говорить?

О. Как о чем? О трудовом воспитании в семье.

А. Это не предмет речи, а тема, и то сформулированная плохо, казенно, непривлекательно. Предмет же, который потребует своего проблемного раскрытия в лекции, можно обозначить так: какие недостатки семейного воспитания и вследствие каких причин порождают иждивенчество, неуважение к труду и в конечном счете нежелание трудиться вообще, что грозит разрушением самой личности, семьи и общества. Вот этот предмет и предстоит сделать объектом аналитического рассмотрения вместе со слушателями-родителями. А теперь давайте посмотрим сначала, на какие частные проблемы-вопросы раскладывается эта общая проблема.

О. Наверное, следует обратиться к художественной литературе, фильмам, спектаклям, недостатка в которых по данной проблеме мы не испытываем. Ведь надо ответить обобщенно, какие недостатки семейного воспитания формируют этот порок.

А. Ну и какие современные авторы вам приходят в голову?

О. Прежде всего писатели-публицисты И. А. Васильев и И. С. Сеницын¹.

А. Да, книги этих писателей и публикации в прессе помогут нам определить общий подход к проблеме, осмыслить причины уродливых искажений в воспитании, чтобы задуматься над главным вопросом: что делать?

О. Конечно, что делать — это всегда поиск путей преодоления недостатков, искривлений, т. е. тех самых причин,

¹ См.: *Васильев И. А.* Быть хозяином: Размышления публициста. — М.: Педагогика, 1984; *Сеницын И. С.* Когда воспитывает труд. — М.: Педагогика, 1987.

о которых мы будем говорить вначале. Но если мы будем уделять внимание преодолению этих уродств в обществе, то у нас не останется времени на рассмотрение собственно семейных проблем.

А. Согласна. Давайте общественный аспект лишь обозначим, буквально одной фразой, сказав, что в этом плане решается и делается на общественном и государственном уровне. Займемся теми «оппонентами», которые существуют в обыденном сознании большинства родителей. Вы, педагог, с этими неверными установками сталкиваетесь ежедневно.

О. Чаще всего сегодня, как это ни прискорбно, встречаешься с такой установкой: «Можно самому не работать, если есть на что жить, и быть нравственным человеком, соблюдать общепринятую мораль». И известный девиз «Кто не работает — тот не ест», во-первых, служит лишь ширмой для властвующей, но не трудящейся «элиты», а во-вторых, нарушает естественное право человека выбирать себе такой образ жизни, какой ему хочется».

А. Пожалуй, эта установка довольно распространена, если пока не в открытой форме, то в скрытой, в индивидуальном сознании. Теперь давайте произведем следующую риторическую операцию «изобретения»: сформулируем суть противоречия, так сказать, теории и практики.

О. Да, но для этого надо знать существующие концепции, а не довольствоваться одним достаточно дискредитированным лозунгом.

А. Вот этого-то я и хотела от вас добиться. Значит, если за фактическим материалом вы обратитесь к художественной литературе, искусству, самой жизни, то за ответом на концептуальные вопросы придется обратиться к философским трудам, например к работе Ф. Энгельса «Происхождение семьи, частной собственности и государства».

О. Но в наши дни многие положения Маркса и Энгельса подвергаются пересмотру, и прежде всего те, которые относятся к вопросу о собственности и государстве. Так что не будет ли шаткой с позиции современности опора на концепцию Энгельса?

А. Что ж, ваше сомнение лишний раз подчеркивает, что мы на верном пути. Оказывается, такое «простенькое» понятие, как труд, упирается в вопросы: на кого трудиться, зачем трудиться, как трудиться, т. е. в понятие «собственность». И учителю, чтобы самому в этом разобраться, нужно быть в курсе полемики, которая ныне идет и в спе-

циальных философских и политических журналах, в художественных и в научно-популярных изданиях.

О. Да где же взять время обыкновенному учителю для подобного исследования? Это же подготовка не к лекции, а для сдачи кандидатского минимума!

А. Опять вы выступаете с позиции «обыкновенного», рядового учителя. Но мы условились, что мы будем иметь в виду учителя-просветителя, который просто не может сегодня не следить за развитием общественной мысли. Иначе пусть не сетует на падение авторитета и не корит «ужасных учеников» за неуважение к нему. О «минимуме» думает тот, кто заботится о своем благополучии, а не об истине. Чтобы работать в школе на современном уровне требований, надо стремиться к максимуму.

О. Сурово, но справедливо. Попробую сформулировать конструктивный вопрос на этом противоречии. Что, если так: совместимы ли понятия «нравственный человек» и «тунеядец»?

А. Хорошо. Но здесь понадобится уточнение: что мы подразумеваем под словом «тунеядец»?

О. И сразу же потребуете определиться в таких важнейших понятиях, как нравственность в обществе, ценность труда и человека труда в различных общественных формациях, в том числе в условиях «казарменного социализма» и демократического общества, к которому мы стремимся.

А. Вот вы сами себе и ответили на вопрос: а надо ли в школьной, учебной лекции рассматривать каждое понятие, которое стало давно уже клишированным в нашем обществе? Надо, и именно так, малыми шагами, реанимируя стертый смысл каждого употребляемого всуе слова, можно двигаться к истине в любой лекции, как научно-популярной, так и учебной.

О. А в чем разница в подготовке и разработке замысла этих типов лекций?

А. Очень небольшая, обусловленная только временными и классно-урочными рамками. Но и в старших, и в младших классах доступность текста для восприятия слушателями, приемы, возбуждающие интерес и привлекающие внимание, играют главную роль, как и во всех научно-популярных лекциях. Мне кажется, что непревзойденным образцом такой популяризации научных знаний является цикл лекций «Жизнь растений», прочитанных К. А. Тимирязевым для широкой публики в Политехническом музее. Чего стоит одна его лекция о лишайниках, получившая название в афише «Растение-сфинкс»! Рекомендую всем учи-

телям, независимо от специализации, изучить эту лекцию, особенно с позиций ораторской стратегии и тактики¹.

О. Разве «Жизнь растений» не академические лекции? Ведь, насколько мне помнится, тексты, входящие в этот цикл, отнюдь не отличаются примитивностью, знания даются на высоком научном уровне.

А. А откуда вы взяли, что научно-популярная лекция имеет право на примитивизм и ненаучность? Принцип высокой научности обязателен для любых публичных выступлений и лекций особенно. Отличие академической от учебной лекции лишь в языке, способе объяснения, развертывания понятий. Дело в том, что академические лекции читаются специалистами, хорошо знакомыми с языком данной науки, ее терминологией. Так, в лекции Тимирязева «Растение-сфинкс» автор рассматривает лишайники в сопоставлении, естественно, со всеми растениями других классов. Для специалистов было бы вполне достаточно без всяких вступлений, сразу поставить эту задачу и, последовательно назвав основные отличительные признаки, дать строгую характеристику рассматриваемому понятию. Но это учебная лекция, рассчитана на приобщение к научным знаниям, чем и определяется ее более популярный характер. Вводная часть поэтому нацелена на привлечение внимания, интереса к этому загадочному растению: «Многоголовый, многорукий индусский идол или более стройные создания мифологии Запада, крылатые амуры, центавры, сирены, наконец, этот Эдипов сфинкс или его более древний египетский прототип — не очевидные ли все это доказательства бессилия человеческой мысли отрешиться от доступной наблюдению действительности? Но сегодня мы зададимся совершенно обратным вопросом: не может ли, наоборот, реальная действительность порой оправдать фантазию поэтов и художников, не найдется ли в каком-нибудь забытом уголке природы чудовищных, сложных существ, представляющих такое сочетание или агломерат двух совершенно разнородных организмов, каковы эти мифологические полугады, полуптицы, полулюди, полужвери?»

О. Да, пожалуй, для академической лекции о лишайниках будет явным излишеством такое вступление, а для школьной, наверное, очень хорошо, если, конечно, удастся вовремя перейти от мифологии к объяснению понятий, составляющих предмет сообщения.

А. Тимирязев это делает блистательно, по всем прави-

¹ Эта лекция целиком приведена в хрестоматии по лекторскому мастерству «Ораторское искусство лектора» (М.: Знание, 1986).

лам ораторского искусства. Если помните диалог с оппонентом А. Ф. Лосева, первые операции осмысления предмета требуют: 1) *отличить данный предмет от подобных*; 2) *сравнить его с родственными*; 3) *раскрыть противоречия этих внутренних объединений* и 4) *преодолев их, ответить на вопрос — почему?*

Именно так и движется в своей лекции Тимирязев, сопоставляя лишайники со всеми другими растениями, а затем с наиболее близкими — грибами, мхами и водорослями. Но обратите внимание, в какой увлекательной форме это делается! Цитирую: «На изрытой трещинами и бороздами поверхности его торчат небольшими кустиками, свисают всклокоченными бородами или расстилаются причудливо вырезанными пластинками или розетками серые, серовато-зеленые, желтые и бурые растеньица. На некоторых из пластинчатых форм нам бросаются в глаза там и сям разбросанные особые, более ярко окрашенные органы вроде блюда или тарелочки. Все эти мелкие растеньица мы в обыкновенной речи и, как сейчас увидим, совершенно неверно называем мхами, на языке же ботаников они носят очень неблагозвучное название лишаяев, лишайников или реже — ягелей.

Познакомимся прежде всего с их формами и местонахождением в природе, а затем определим их положение в растительном царстве, то есть по отношению к другим растениям».

Заметим, что при этом демонстрируется кусочек коры с лишайником, и слушатели воочию видят все, о чем рассказывает лектор.

О. Отличия академической лекции от учебной и научно-популярной мне теперь совершенно ясны. А чем отличаются от них лекции, которые нам читают на различных курсах повышения квалификации, в ИУУ?

А. Эти лекции можно отнести к учебно-методическим. И не удовлетворяют они часто слушателей именно потому, что читаются как академические (и тогда слушателям кажется, что им повторяют вузовский курс) или популярные (когда растолковывается известное специалистам). Чтобы верно построить подобную лекцию, надо прежде всего выяснить стратегические вопросы: каков уровень подготовки аудитории? (Специалистам достаточно хорошо, как правило, известны сама базовая наука и ее язык, терминология). Что должна дать лекция? (Ознакомить с новыми достижениями данной науки и смежных с нею наук, а также опытом внедрения научных достижений и открытий в

практическую деятельность). Зная, кому и для чего будет читаться лекция, легко определить ее содержание, язык, уровень научности. Учебно-методическая лекция предполагает проблемный способ подачи нового материала с прямой постановкой задач перед аудиторией: выяснение всех возможных оппонирующих позиций совместно со слушателями; активизация слушателей, включение их в процесс поиска истины; демонстрация того, что сообщается, различными приемами визуальной и речевой наглядности, в том числе и известной эталонностью самой лекции.

О. Что значит «эталонность»? Где это мы возьмем столько высоких образцов лекторского мастерства, которые могли бы быть эталонами?

А. Я употребила слово «эталонность» не в столь высоком смысле. Хотя, конечно, надеюсь, что со временем курсы повышения квалификации повсеместно будут вести преподаватели самого высокого класса — так должно быть, если мы хотим действительно достичь во всех областях мирового стандарта. Пока же под эталонностью я понимаю следующее: то, что лектор-методист преподносит слушателям для усвоения, должно быть продемонстрировано в его лекции на самом высоком уровне. Так, если вы будете обучать лекторскому мастерству, каждая его составляющая должна присутствовать в самой речи.

О. Теперь, кажется, главное ясно и можно подвести итог нашей беседе о замысле речи. К чему же мы пришли в результате? Если позволите, я сам сделаю выводы.

Замысел речи рождается в результате прочного сцепления личностной и общественной значимости проблемы, в которой оратор достаточно компетентен и заинтересован. И чем сильнее будет его личная заинтересованность в решении этой проблемы, тем больше шансов на успех.

Осмысление предмета речи рождается из анализа противоречий, содержащихся в выбранной проблеме, столкновения различных мнений о путях разрешения этих противоречий и критического их осмысления. В результате формируется ряд конструктивных вопросов, обсуждение которых должно охватывать предмет речи целиком.

За ответами на поставленные вопросы оратор обращается к собственному жизненному опыту и здравому смыслу, взглядам современников, освещенным в печати, отраженному в литературе историческому опыту и философским воззрениям на проблему. Так вырабатывается теоретическая концепция речи.

Сформированная концепция подвергается проверке на

жизненность через целую цепь сомнений, возражений возможных и реальных оппонентов. Результат — осознанная и доказательная позиция оратора.

На аналитическом (концептуальном) этапе оратор выявляет систему понятий, которые входят в структуру предмета. Анализ для себя, дабы всесторонне осмыслить предмет всех этих понятий и их взаимоотношения, обязателен. Но рассмотрение их в аудитории будет зависеть от типа речи и уровня подготовленности аудитории.

Переходя к стратегическому (ориентационному) этапу замысла речи, оратор прежде всего старается как можно ближе к истине представить себе «образ аудитории», на которую рассчитана речь, и определяет возможное сочетание в ней групп с разным отношением как к предмету речи, так и к самому оратору.

Стратегия замысла обусловлена жанром и типом речи, выбранной для произнесения в данной аудитории. В зависимости от того, на какую преимущественно целевую установку сориентирована речь (сообщить, доказать, убедить, побудить к действию), оратор выделяет, ставя на передний план, задачу или сверхзадачу речи и соотносит эти элементы стратегии с главным ее стержнем — тезисом. Правильный выбор и точная ориентация на аудиторию всех элементов стратегии и тактики выступления обуславливает его успех в аудитории.

Стремясь убедить в чем-то и побудить к определенным действиям аудиторию, оратор должен никогда не забывать о главной цели всякой публичной речи — совместном поиске истины. «Победа в споре — ничто, в то время как малейшее прояснение какой-либо проблемы или ничтожнейшее небольшое продвижение к более ясному пониманию своей или чужой позиции — величайший успех»¹. Способность оратора прислушиваться к иным мнениям и признавать их правоту, а также стремление оттачивать свои мысли и проверять верность постулируемых положений составляют этос, т. е. нравственную основу убеждающей речи².

Однако, вне нашего внимания осталась методика обучения школьников всем этим элементам риторики. Как, с какой стороны подойти к этому обучению? Когда начинать? Чем завершать? Как проводить занятия?

А. Что касается последовательности, то она предподре-

¹ Поппер К. Логика и рост научного знания. — М.: Прогресс, 1983. С. 93.

² Подробнее см.: Волков А. А., Фадеева Е. А. Воплощение замысла в лекции. — М.: Знание, 1989.

делена общериторической системой, этапами разработки речи. Основываясь на этой общей теории и собственном опыте обучения риторике взрослых и детей, я и разработала экспериментальную программу для классических гимназий, данную в приложении.

О. А в какой мере эта программа может быть использована не в гимназии, а в обычной школе, ПТУ, техникуме?

А. Я вообще не сторонник абстрактного разговора, отвлеченного от конкретных условий, общей направленности коллектива. Ведь есть ПТУ и сельские школы, где созданы все условия для развития личности каждого учащегося, и есть столичные школы с громкими названиями, где царит казарменный дух и все увлечены «борьбой за власть», а не проблемами гуманизации обучения. Общий вывод мой таков: везде, где любят детей и ориентируются на развитие творческой личности, эта система может найти свое место — на уроках, на факультативных занятиях, во внешкольной работе... Главное — закладывать эти умения с детства, ориентируясь во всем на индивидуальные интересы и склонности учащихся.

О. Вот это-то мне и непонятно. Где же тут место для индивидуальных склонностей, если сама риторическая система довольно жестко регламентирована?..

А. Как и всякая деятельность, в основе которой лежат определенные закономерности и правила. А что касается свободы выбора, то она обусловлена прежде всего *широтой тематики* — ведь предметом речи может быть буквально все окружающее и волнующее человека. Затем *речевыми жанрами*, в которых может проявить себя каждый в меру своих способностей и предпочтений. Кроме того, вовсе не обязательно требовать от всех учащихся, чтобы они становились ораторами: с теми, кто проявляет к этому склонность, можно заниматься на факультативе, кружке, секции. Но даже самый стеснительный и некоммуникабельный ребенок стремится рассказать товарищам о своем увлечении, интересной книге или фильме, который он хочет порекомендовать посмотреть всем. Но он не умеет правильно построить свою речь в информативно-инструктивном или агитационно-убеждающем жанре. Значит, ему надо помочь.

О. Последовательность мне ясна. Но хоть какие-то типы упражнений для школьников существуют или нет?

А. Мы уже говорили с вами, что основной тип подготовительного упражнения — риторический анализ различных эталонных речей. Сегодня жизнь, телевидение, печать пре-

доставляют нам богатейшие возможности для этого. Но анализ произносимых речей, даже с одной-двух позиций — упражнение не из легких. Начинать нужно с письменного текста, причем такого, который имеется у всех на руках и с которым можно свободно работать, т. е. подчеркивать, ставить различные значки на полях и т. д.

О. В чем же здесь задача учителя — брошюры приобрести?

А. Задача учителя, как и всегда, — направить учащихся, помочь им прийти к тому результату, который запланирован. И здесь главное — формулировка вопросов для анализа: *о чем эта речь?* (Преодолевается шаблон понимания предмета речи через название темы). *На какие знания опирался автор, вырабатывая свою позицию по этому вопросу? Какие понятия и в какой последовательности раскрывают сущность предмета речи?* (Эта очень сложная операция сначала с большим трудом производится школьниками, так как они не приучены выделять главные, базовые понятия речи в соотнесенности с уже известными.) *Знает ли автор, какие настроения царят в той аудитории по отношению к тому предмету, который он собирается развернуть в своей речи? Какую цель ставит автор в речи: в чем убедить? к чему побудить?* (Одна из самых сложных операций — определение сверхзадачи речи, связанной с глаголом «побудить»; особенно трудно найти доказательства правильности понимания авторской сверхзадачи в тексте, так как она, как правило, скрыта в подтексте). *Какой способ избирает автор для преодоления возможного неприятия его положений?* (При решении этой задачи важно понять главную мысль: убеждение — это преодоление противоречий, разногласий путем доказательства ложности тезиса и аргументов противника или оппонента.) *В чем суть главной идеи оратора, как кратко можно сформулировать центральный тезис всей речи?* (Это операция «высшего пилотажа», ибо тезис, как и сверхзадача, обычно не формулируется прямо, а постепенно разворачивается в речи, лишь ближе к концу выступления концентрируясь в сжатой формуле.)

О. Но где найти место и время для этой работы?

А. При желании и умении любой учитель на любых уроках и самых разных текстах может учить ребят анализировать свою и чужую речь с позиций риторики. К сожалению, как подтверждает мой опыт, среди наиболее увлеченных этим предметом и его преподаванием людей меньше всего оказалось профессиональных педагогов, а больше

всего представителей других специальностей, связанных с общением, — инженеров, почвоведов, врачей, юристов, экономистов...

О. Чувствую, что пора ставить точку в этой беседе. И все же не могу воздержаться от просьбы: нельзя ли хоть в самом общем виде предложить как подходы к изучению системного курса риторики какие-то упражнения для младших школьников?

А. В общем виде они все названы в экспериментальной программе. Однако еще раз хочу подчеркнуть, что возрастная ориентация весьма условна. Так, тот первоклассник из вашей «новеллы», который рассказывал об устройстве снегоуборочного комбайна, одновременно чертя его схему на доске, требует одного подхода, а шестиклассник, который ничего не читает и ничем не интересуется, кроме футбола и «рока» — совсем другого. Поэтому я бы не хотела прочно привязывать систему упражнений к определенному классу или возрасту, а предложила бы учителю более всего ориентироваться на интерес к предмету по выбору ученика. Собственную же речь каждый может анализировать, опираясь на такие вопросы:

Насколько серьезно меня интересует тот предмет, о котором я хочу говорить?

Достаточно ли я знаю об этом предмете, чтобы построить речь в заданное мне время и не потратить его впустую?

Будет ли интересен предмет моей речи слушателям и достаточно ли я знаю об их интересах и уровне подготовленности к восприятию моей речи?

Убежден ли я в том, в чем хочу убедить других, и на чем строится мое убеждение?

Беседа шестая

ВЫБОР ТАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО ЗАМЫСЛА

А. В этой беседе мы будем исходить из того, что мы уже знаем: о чем будем говорить (тема речи), что предстоит сказать (предмет речи), кому (образ аудитории) и зачем, ради какого результата (целевая установка речи). В этом стратегическом замысле оратору ясна и главная мысль, идея речи, сформулированная в главном тезисе.

Теперь нам предстоит поразмышлять о возможностях выбора адекватных стратегии средств, способов, приемов, которые позволят донести замысел речи, чтобы быть понятым и принятым данной аудиторией, т. е. о тактике.

О. Значит, мы будем говорить о том, как отобрать не только материал для доказательной и убеждающей речи, но и способы, средства, приемы, необходимые в данной речевой ситуации. Но ведь их такое множество и они так изменчивы во времени и пространстве, что я даже вообразить не могу, что их можно просто перечислить да еще и свести в некую систему. С чего же мы начнем? Ведь тактика, выбор ее компонентов определены прежде всего знанием аудитории, о чем мы говорили еще в предыдущей беседе. Значит, мы можем использовать эти базовые данные для определения принципов тактики?

А. Да, все, что важно для выработки стратегии, т. е. то, что дифференцирует аудиторию, превращая ее в «многоголовую гидру», мы рассмотрели. Однако чтобы успешно работать над тактикой, надо знать и общие закономерности восприятия речи, свойственные человеку вообще и включенному в процесс аудиторного слушания в частности. Давайте попытаемся их сформулировать на собственном опыте слушания и говорения. Начнем с главного: что вас заставляет внимательно слушать одну речь и совершенно отключаться от другой?

О. Ясно, что: соответствие или несоответствие моим интересам, новизна материала, уровень его осмысления.

А. Ну вот вам и первая закономерность: *всем людям свойственно воспринимать с интересом и вниманием только то, что проходит сквозь «отборочное сито» личного интереса или интереса той группы, которую они представляют.* Все, не задевающее этот интерес, будет отсеиваться или получать искаженное толкование. А теперь давайте подумаем: какой тактический принцип вытекает из этой закономерности?

О. Думаю, принцип учета личного интереса в каждой группе людей, составляющих аудиторию. Но разве это реально, когда мы идем в незнакомую аудиторию?

А. Разумеется, если вы будете пытаться выработать тактику «угождения» всем личным интересам, ваша речь обречена на провал: всем не угодишь! Здесь надо выйти именно на принцип. А он заключается в следующем: опираясь на примитивно-эгоистический или групповой интерес, оратор различными тактическими средствами стремится поднять уровень сознания и самосознания слушателей,

побуждая их к активной мыслительной работе, оценке собственных взглядов и позиций с точки зрения интересов многих групп и коллективов людей и общества в целом.

О. Да, вроде бы все понятно, но вместе с тем сложновато. Одно ясно: такие речи, в которых мы проповедовали «высокие» идеалы, не опускаясь до «низменных» интересов маленького человека, больше никто не будет слушать. Но как совершить этот переход от узколичных интересов к высоким общественным и даже общечеловеческим?

А. Это самое трудное. Но мы ведь еще не говорили о приемах и правилах реализации этого принципа. Помните, как на Первом съезде народных депутатов СССР, а затем и на заседаниях Верховного Совета СССР разгорелась дискуссия о целесообразности траты миллиардов на освоение космоса? Многие говорили: до того ли нам сегодня, чтобы выбрасывать деньги в безвоздушное пространство, удовлетворяя любопытство некоторых ученых? И можно себе представить, как бы резко высказались депутаты против всяких расходов на эту «заоблачную высь», если бы сторонники космических исследований не учли в своих выступлениях насущные интересы землян. Именно на «земные выгоды» и уровень понимания «звездных» проблем обычными людьми опирались выступающие по этой теме, определяя стратегию и тактику обращений к слушателям. И все же какой из приемов оказался самым действенным, «козырным» в системе их доказательств? Помните?

О. Отлично помню: посещение депутатами в выходной день павильона «Космос» на ВДНХ СССР.

А. Совершенно верно. Вот вам одно из самых главных правил тактики: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Конечно, хорошо, если образ будет предъявлен в виде реального предмета, картины, кадра и т. п. Но есть и иной путь — словесно-образная ассоциация, которая прекрасно работает на активизацию мышления слушателей. Но здесь надо помнить об условии для этого правила: используемые в речи словесные образы, аналогии, примеры должны вызывать у слушателя адекватные ассоциации, т. е. они должны быть ему хорошо знакомы, известны, близки. Яркий пример такой образной ассоциации привел в одном из своих выступлений академик Л. И. Абалкин: «Что такое миллиард? Представьте себе плотно прижатые одна к одной сторублевые банкноты. Если мы уложим в эту плотную стопку миллиард, то длина или высота этой стопы будет один километр!» И надо было видеть, как ожи-

вились депутаты, когда они представили себе семикилометровую дорожку из плотно прижатых сторублевок, которые они только что так легко и свободно «распределили». Другой пример действия этого правила приводит А. Крон в повести «Бессонница». Главный ее герой профессор Юдин в течение суток должен подготовить речь на Всемирном конгрессе по проблемам защиты окружающей среды в Париже. У нас на глазах он разрабатывает замысел выступления с ориентацией на сложнейшую аудиторию собравшихся со всего света ученых, отнюдь не доброжелательно относящихся к нашей стране и ее «заштампованным» ораторам. Экспромтному оратору (Юдин должен выступать вместо внезапно заболевшего академика) необходимо завоевать эту аудиторию, снять предубеждение против советского ученого: «Быть может, я провалюсь, но у меня есть только один шанс на успех: если вся эта разноперая аудитория поверит, что человек, приехавший «оттуда», действительно размышляет вслух...» — так определяет свою сверхзадачу Юдин. Решая ее, он выстраивает стратегию и тактику будущей речи через «воображаемых оппонентов», как бы заставляя их вести с ним нелицеприятную полемику: «Прежде чем говорить об объединенных усилиях, своевременно задать себе вопрос: а существует ли это самое человечество как нечто единое? Мир разделен, в нем бушуют антагонистические страсти и интересы...

— Понял. Существует. Нильс Бор говорил, что есть определения, исключаящие друг друга и вместе с тем теряющие смысл одно без другого, причем не только в физике, но и в весьма далеких от нее областях. Есть аспекты, в которых человечество едино. Отбросим сразу физиологический аспект — он ясен для всех, кроме расистов. Но когда на Нюрнбергском процессе судили военных преступников, когда мир вздрогнул от первых атомных бомб, большинство людей, быть может, впервые ощутило, что фашизм и термоядерная война угрожают не отдельным странам, а человечеству и человечности. С тех пор прошло немного лет, но и за эти годы (относительно мирные) в мире произошли необратимые изменения. Выяснилось, что атомные испытания, происходящие на необитаемом атолле в тысячах миль от ближайшего материка, опасны для здоровья рыбаков стран этого бассейна, а ловить рыбу в океане во избежание истощения мировых запасов надо с учетом требований современной ихтиологии».

Оценим выбранные Юдиным тактические средства. Факты, которые он приводит, достаточно хорошо известны спе-

циалистам и никакой новой информации не несут. Тогда, может, они лишние? Нет, они помогают ему привести аргументы в пользу той мысли, что у человечества гораздо больше общих интересов, чем тех, которые разделяют людей. И посмотрите, как кратко и резко он пресек даже самую возможность расистских выступлений: «враги человечества и человечности» сразу бы обнаружили себя, если бы вылезли на трибуну.

Остановимся на особо интересном для нас примере рассуждения героя над тем, какой иллюстрацией подкрепить свой тезис о возможности объединения человечества в борьбе за мир, за чистоту планеты. Неожиданно Юдину приходит очень точное и яркое сравнение Земли с коммунальной квартирой, в которой он в детстве жил. Однако этот удачный образ, который у советских людей вызвал бы живые и эмоциональные ассоциации, Юдин с сожалением вынужден отбросить: его зарубежные коллеги не знают, что такое коммунальная квартира, и сравнение не достигнет цели. Зато в иной аудитории неуместной была бы аналогия с Нюрнбергским процессом, кое-где надо было бы объяснять, кто такой Нильс Бор и почему его высказывание столь авторитетно. Здесь же, в Париже, как нельзя кстати прозвучало упоминание «Планеты людей» Сент-Экзюпери. На этом примере мы видим, как важно для привлечения внимания и интереса к речи помнить о правиле соответствия отобранных сравнений и образов реальному опыту и знаниям слушателей.

О. Примеры, приведенные вами, убедительны. Особенно меня поразила остросовременная постановка проблем в речи, описанной автором почти 20 лет тому назад. Но мне хотелось бы важный принцип динамизации сознания слушателей от личного к общественному рассмотреть в какой-либо реальной школьной ситуации. Ведь это ключевой вопрос сегодня, когда личный и групповой эгоизм активно противостоят общим устремлениям и идеалам.

А. Не хотелось бы с вами согласиться, хотя на первый взгляд действительно кажется, что большинство молодых людей отстраняется от общественной деятельности. Однако ведь именно молодые сегодня создают различные неформальные объединения, бросаются на защиту старинного особняка, Байкала или березовой рощицы. Так что не все так просто и однозначно. Не хотят они, и активно не хотят выполнять наши пресловутые «общественные поручения», о которых мы часто сразу же и забываем. Не хотят служить абстрактной идее, не связанной с их сегодняшним и

завтрашним днем. Но нет и не может быть такого молодого человека, который не хотел бы «стать великим» (З. Фрейд). Только многие не знают, как и в чем они могут с наибольшим эффектом реализовать себя, свои индивидуальные возможности. Не хватает и общей культуры, широты и глубины мировоззрений. Я не буду касаться здесь новаторской педагогики, авторы которой широко известны. Давайте посмотрим, как и из каких принципов и правил исходя мы будем отбирать тактический материал для проведения беседы на актуальную в этом плане тему.

О. Вот вам, пожалуйста, тема: «Участвовать в общественной жизни — зачем?» Мне кажется, что тема эта остро актуальна сегодня в школе, где на «общественников» смотрят косо. К тому же она вписывается в ту общую проблему, которую мы избрали в качестве предмета риторической обработки.

А. Прежде всего мне хочется подчеркнуть удачный выбор формулировки темы, что само по себе является приемом тактики. Ведь посмотрите, какое внутреннее противодействие вызывает уныло-назидательное название типа «Участие в общественной жизни — долг каждого школьника». Ведь сам вопрос сформулированной вами темы — зачем? — ориентирован именно на личный интерес, на то самое «эго», которое и является главным оппонентом: «А зачем мне это нужно?»

О. Неужели же это естественная реакция? Даже как-то не хочется в это верить! А как же высокие идеалы, ради которых шли на смерть лучшие сыны человечества?

А. Ну насчет высоких идеалов, пожалуй, более всего нам разъяснила теория «разумного эгоизма». Да и те, кто жертвовал собой во имя великих идей, тоже реализовывали свое собственное «я». Что же касается ваших опасений, что мы утратим идеалы, если на первый план будем ставить личное, то я напому вам высказывание К. Маркса: «Люди в первую очередь должны есть, пить, иметь жилище и одеваться, прежде чем быть в состоянии заниматься политикой, наукой, искусством, религией и т. д.»¹ И далее Маркс утверждает, что только удовлетворение необходимых потребностей освобождает человека от их «исключительной власти, допуская всестороннюю деятельность и тем самым развитие всех наших задатков»².

О. А не следует ли отсюда вывод, что, пока мы так

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 19. С. 350.

² Там же. С. 244—245.

плохо живем и не можем удовлетворить своих потребностей, нам не до культуры и не до общественных идей: не до жиру — быть бы живу? Разве не этим заблуждением обусловлена глухота нашего общества к проблемам культуры и образования? Я был буквально потрясен результатами опроса жителей 66 городских и 34 сельских населенных пунктов. В перечне острейших общественных проблем надо было назвать требующие первоочередного решения, для продвижения нашего общества к прогрессу и цивилизации. Подавляющее большинство респондентов поставили на последнее место проблемы обучения и воспитания подрастающего поколения, так же как и социального обеспечения малоимущих и пожилых людей¹. И что же, нам признать это за норму и не бороться с таким низким уровнем сознания?

А. Ну вот видите, как довлеют над нами стереотипы лозунгового воспитания. Бороться с низким уровнем общественного сознания совершенно необходимо, но не привычными попреками и увещеваниями, а преодолением нищеты нашего бытия, порождающей и духовную нищету. Ведь мы с детских лет усвоили формулу «Бытие определяет сознание», почему-то сводя ее смысл к индивидуальному бытию и сознанию. Однако К. Маркс говорил об *общественном бытии и общественном сознании!* И никакого расхождения с этой формулой мы не наблюдаем. Люмпенское бытие общества порождает и люмпенскую психологию: иждивенчество, зависть, жадность и другие пороки, свойственные нищим и несвободным людям. Так мы расплываемся за пренебрежение к человеческой психологии и физиологии. А ведь еще великий И. П. Павлов доказал, что именно на рефлексах, которые мы называем «низменными», — пищевых, самоохранительных и родительских — надстраиваются такие безусловные рефлексy, как социальный, исследовательский, рефлекс цели и рефлекс свободы.

О. Значит, секрет успеха — в выработке такой ораторской тактики, которая постепенно поднимала бы сознание слушателей от своих личных интересов к общечеловеческим. Применительно к нашей теме «Участвовать в общественной жизни — зачем?» надо прежде всего суметь доказать ребятам, что работа на благо всех позволяет каждому достичь личных целей и реализовать свои таланты, делает богаче и счастливее нашу общую жизнь, не так ли?

А. Да, именно так. Только не прямолинейно, а испод-

¹ Коммунист. 1989. № 9.

воль — в этом и будет состоять тактика. Однако прежде чем разработать тактику, надо определиться в основных стратегических компонентах замысла. Как бы вы сформулировали главный тезис этой беседы?

О. Пожалуйста: цивилизованный человек живет на Земле для того, чтобы не только подобно червю в течение отведенного ему срока отправлять некие биологические функции, но и реализовать себя как личность и гражданина. Чем выше степень реализации, тем более счастлив человек, и наоборот.

А. Отлично. Думается, что вас не затруднит и формулировка конструктивных вопросов, раскрывающих этот тезис?

О. Думаю, не затруднит, если я усвоил магистральный путь «изобретения» замысла речи: от раскрытия основных понятий, составляющих предмет речи, к преодолению обнаруженных при этом противоречий. Итак, называю конструктивные вопросы:

Какие биологические функции важнейшие для каждого человека и может ли их удовлетворение стать смыслом жизни?

Какого человека и какое общество можно назвать цивилизованными?

Как в цивилизованном обществе соотносятся личные интересы человека с общественными и какая разница между понятиями: человек общественный, гражданин и общественник (общественный деятель)?

Может ли цивилизованный человек ощущать себя счастливым, полноценно живущим, не реализуясь как «общественная личность»?

А. Отлично. Хотелось бы мне, правда, подсократить количество вопросов, но, проанализировав их в сопоставлении с тезисом, вижу, что это невозможно: тезис не будет развернут, предмет не получит полного раскрытия, а тема — решения. И все же хочу дать один совет: если увидите, что в аудитории тема вызвала интерес, проведите не одну, а две-три беседы. Но в любом случае целевая установка, сориентированная на «образ» аудитории, будет одна. Есть у вас формулировка задачи и сверхзадачи этой беседы для ваших учеников, предположим шестиклассников?

О. Задача: раскрыть сущность понятий «цивилованный человек», «цивилованное общество», «общественная жизнь» и «общественная деятельность»; помочь осознать личную необходимость для каждого человека жить по правилам своего общества и в то же время совершенствоваться, общественную жизнь по мере своих сил и способностей;

доказать, что личная жизнь и счастье тем полнее, чем более человек открыт высоким чувствам, другим людям и обществам.

Сверхзадача: побудить каждого задуматься о возможностях реализации своих способностей в общественной жизни и исходя из этого определить свое понимание индивидуального счастья.

А. У меня нет никаких добавлений и возражений. Но вы заметили, создавая замысел этой беседы (кстати, можно по этой модели построить и лекцию), сколь много самому учителю нужно будет обдумать, прежде чем говорить с ребятами?

О. Еще бы! Даже для того чтобы быть уверенным в полноте и точности раскрытия содержания названных понятий, необходимо перевернуть гору литературы, включая труды философов прошлого и настоящего, найти в них противоречия и выбраться из них, причем продумав приемы и способы включения в эту работу учеников.

А. Вот-вот — это уже и есть переход к тактике, в которой проявляется еще одна важная общечеловеческая закономерность при восприятии чужой речи: *каждый человек ориентирует сказанное на себя, свой опыт, ведя с собой внутренний диалог, оценивая сказанное с собственных позиций, возражая или соглашаясь, принимая или отторгая утверждения оратора.* То есть слушатель не пассивен, он активный содейтель оратора, только часто эта мыслительная работа остается скрытой, внутренней.

О. Понял: именно этой закономерностью и обусловлен принцип выбора таких средств и способов раскрытия тезиса, которые в наибольшей степени будут способствовать активизации скрытого интеллектуального потенциала слушателей, превращению их в равноправных партнеров в поисках истины. Я хочу проиллюстрировать этот принцип такой своей тактической находкой. Раздумывая над понятием «цивилизированное общество», разыскивая его исчерпывающие характеристики, я прочитал у Ф. Энгельса поразившее меня глубиной и точностью определение причин, обусловивших расцвет античной культуры: «высокий уровень цивилизованности, приоритетное положение деятелей культуры и их высокая нравственность, всеобщая активность граждан». Современные философы и юристы уровень цивилизованности общества ставят в зависимость от того, насколько свободно все его классы, группы населения и сословия имеют возможность самовыражаться и удовлетворять свои интересы. Тогда мне стало ясно, почему

Афины достигли столь высокого уровня цивилизованности. И чтобы мои ученики сами докопались до этого понимания, я предложу им формулу Ф. Энгельса в виде проблемной задачи из трех вопросов:

Можно ли найти примеры в истории Афинской республики, отвечающие каждому названному Ф. Энгельсом критерию цивилизованности общества?

Чем можно подтвердить «высокий уровень цивилизованности» афинян и какое общество можно считать цивилизованным?

Можем ли мы считать наше общество цивилизованным и что нам для этого нужно сделать?

А. Это великолепный тактический ход, полностью реализующий названный принцип. Прием включения в диалог проблемной задачи — самый эффективный. Но он будет работать, если предварительно ученики подготовятся к беседе: познакомятся с литературой по теме, обсудят различные точки зрения и т. д. В противном случае учитель нарушит одно из главных педагогических требований, заимствованное у Гиппократов: «Не навреди!» Это требование лежит в основе такого принципа тактики оратора: не оскорби людей, к которым обращена твоя речь, неверием в их разум и нравственные силы, в их добрые намерения и возможности, не отврати их от себя и своей речи непосильными для них умственными задачами, неверным тоном и поведением. Тут уместно напомнить мысль В. И. Ленина: «Популярный писатель не предполагает не думающего, не желающего или не умеющего думать читателя, — напротив, он предполагает в неразвитом читателе серьезное намерение работать головой и помогает ему делать эту серьезную и трудную работу, ведет его, помогая ему делать первые шаги и уча идти дальше самостоятельно»¹.

О. Мне кажется, что это принцип не только риторической тактики, но и всей педагогики сотрудничества. Потому подготовка, о которой вы напомнили, должна быть также направлена и на предупреждение и преодоление двух главных недостатков выступающих: с одной стороны, комплекса неполноценности у застенчивых, малоконтактных и не уверенных в своих способностях детей и, с другой — тщеславия, самоуверенности и гордыни у постоянных лидеров. Наверное, тактика в реализации этого принципа предполагает учет и недопущение этих крайностей. А какие

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 5. С. 358.

правила отбора материала и приемы, реализующие этот принцип, мы можем рекомендовать учителю?

А. Мне не хотелось бы как-то регламентировать этот важнейший принцип гуманной педагогики и риторики. Но некоторые правила, чисто дидактические, хотелось бы напомнить: убеждая, не навязывай своего мнения, высказывай его последним, как бы обобщив все мысли и предложения участников диалога. Не порицай и не осуждай тех, кто высказался не так, как тебе хотелось бы, ни в коем случае не давай отрицательных оценок их возможностям. И еще одно правило, вытекающее из предыдущего: не старайся путем многократных повторов одного и того же «затвердить» какую-либо истину, ибо такой способ «долбления в одну клетку» вызывает, по утверждению И. П. Павлова, «рефракторное состояние, состояние задерживания, невозбудимости, и отсюда это состояние разливается по всем большим полушариям, являясь сном...»¹

О. Думаю, что действительно нет смысла перечислять сами приемы — достаточно знать закономерности, из которых они вытекают. В том числе и правила использования в монологе вопросов к аудитории — риторических, апеллятивных и др.

А. Но мы назвали далеко не все основные закономерности и принципы, которые необходимо учитывать при выработке тактики ведения диалога. Попробуйте теперь сами сформулировать следующую важную закономерность восприятия речи и оратора, ее произносящего. Помните, в предыдущей беседе вы как бы открыли для себя странный феномен: вроде ничего не знаешь о человеке, но сразу его оцениваешь — либо со знаком плюс, либо со знаком минус. А ведь он еще и рот не открыл и тему своей речи не объявил... Как бы вы обозначили этот человеческий феномен?

О. Наверное, известной русской пословицей: «Встречают по одежке...», разумеется, понимая эту «одежку» расширительно. То есть, по-моему, *эмоциональное восприятие слушателями оратора опережает логическое осмысление его речи*, «эмоцио» идет впереди «рацио».

А. Верно. Для любого оратора важнейшим моментом включения в сотрудничество всех слушателей является установление первичного контакта. И здесь значимо все: от костюма и позы до голосовых модуляций и жестов. Об этом неоднократно писали ораторы-классики, в том числе и А. Ф. Кони в названной вами ранее статье «Советы лек-

¹ Павлов И. П. Полн. собр. соч. Т. III. Кн. 1. С. 296.

торам». Можно сформулировать и принцип: для оратора очень важно с возможной точностью определить отношение к себе со стороны всех групп аудитории и продумать средства преодоления отрицательных эмоций и укрепления положительных. Риторическая практика накопила солидный багаж приемов. Приведу всего два примера. Первый пример из той реальной жизненной ситуации, которая, как помните, была описана профессором, директором Дальневосточного института, добившимся острова-лаборатории у военно-морского начальства. Разумеется, прежде всего надо было заинтересовать, показать, «что будет иметь» от этой островной лаборатории флот, а отсюда и ведомство; затем выразить полную уверенность в том, что пришедший с официальным визитом ученый убежден в высокой культуре и глубокой научной эрудиции чиновника, в том, что тот просто не может не заботиться о развитии науки. Причем все это надо было выразить так, чтобы не было никаких «прямых лобовых атак» — корректно и в основном средствами подтекста, интонации, мимики, жеста... Вместе с тем наш оратор понимал, что военный человек и важный сановник не станет терпеть долгой и витиеватой речи. Ее стиль должен быть привычен для работника ведомства, но вместе с тем отвечать представлениям об ученом. Ведь чиновник перед встречей рисует себе образ просителя и заранее эмоционально настраивается на встречу. Именно поэтому мы все стараемся, чтобы нас предварительно представили, рекомендовали как можно более доброжелательно. Но никакой рекомендатель не сможет управлять эмоциональной оценкой и контактом взаимодействующих в общении — это дело только «субъекта» и «объекта», где, разумеется, инициатива принадлежит «субъекту». Поэтому наш директор продумал все моменты, которые ему надо предусмотреть, чтобы контакт возник сразу. «Я знал, — рассказывал директор, — министр не любит «штафинок», разболтанности в одежде и походке, что свойственно нам, биологам, большую часть жизни проводящих в условиях полевых экспедиций. Поэтому я немало времени уделил отработке походки и осанки — они должны были являть решительность и энергию (хотя лично мне свойственны медлительность и некоторая «вальжность»). Любимая моя одежда — рубашка с закатанными рукавами и открытым воротом, мягкие бесформенные штаны и стоптанные сандалии. Поэтому перед визитом я приобрел в первый раз в жизни черный (!) костюм, белую рубашку и темный галстук и долго тренировался, чтобы держать

себя в этих «латах» нестесненно. Нечего говорить, что трехминутная речь в течение двух недель отработывалась и в словесных выражениях и в интонации так, чтобы звучала она совершенно свободно и убедительно».

О. А нужно ли было такое актерское перевоплощение? Ведь гораздо интереснее человек, который держится естественно и преодолевает неприятие не через «одежку», а через «ум» или логику своего убеждения.

А. Да, конечно, лучше всего, если оратор не изменяет самому себе, но при этом в живом контакте он все равно немного «играет», так как мы никогда не предстаем перед аудиторией в своем «домашнем» виде, так же как не являемся в публичные места в халате. Кроме того, вы забываете об экстремальной ситуации — в трехминутной аудиенции нет времени для постепенного раскрытия своего «ума», который сразу воспринимается слушателем вместе с «одежкой». Но в данной ситуации есть и благоприятные для общения моменты, в частности один собеседник — слушатель, которого можно заранее «просчитать» с максимальной точностью.

Гораздо более сложная ситуация у героя «Бессонницы» — профессора Юдина, аудитория которого чрезвычайно многолика и малоизвестна оратору. Поэтому первое, что он делает, получив неожиданное задание завтра выступить вместо заболевшего «шефа» с 15-минутным докладом от советской делегации, — садится в зале и, слушая других выступающих, наблюдает за реакцией на их выступления со стороны разных групп ученых. Анализ идет по тем параметрам, которые мы уже называли. Есть в аудитории и те, кто окажет ему поддержку, всем своим видом выражая понимание и сочувствие. Есть и явные противники «коммунистической пропаганды» и заранее настроенные против «советского агитатора». Есть и индифферентные, которые сразу же перестанут слушать оратора, если им будет неинтересно или если придется преодолевать языковой барьер и слушать речь через индивидуальные наушники. Поэтому еще на этом ориентировочном этапе Юдин выбирает для себя «контрольный прибор» — «лимоннокислую» глуховатую англичанку со слуховым аппаратом, понимая, что если ей он будет неинтересен и непривлекателен, она сразу же отключит свой аппарат. Наш оратор прекрасно понимал, как важно «зацепить внимание» в самом начале, как важно сразу же — позой, жестом снять барьер стереотипного восприятия советского оратора. Поэтому так велико тактическое значение еще доречевого психологического кон-

такта между оратором и аудиторией: свободный человеческий жест, улыбка, доброжелательный взгляд, прямо обращенный к живым, реальным людям, а не к задней стенке, как часто это делают неумелые ораторы, боясь прямого контакта с аудиторией. А ведь аудитория, отмечает Юдин, это не только слушатель, но и зритель — ей надо сначала рассмотреть оратора и оценить его на уровне эмоциональном, психологическом. Принятие или неприятие оратора публикой особо усиливают и укрепляют первые звуки голоса, тембр, интонация, манера речи. Все это — тактические средства, которыми надо уметь пользоваться, нейтрализуя плохие природные голосовые данные (хриплость, резкость, неприятный тембр и т. п.), подчеркивая хорошие, но не силу и громкость, что часто вызывает совсем обратную реакцию. Однако это только «одежка», а «ум» проявится в первых фразах вступления. Посмотрим, как предъясняет этот «ум», постепенно завоевывая аудиторию, герой «Бессонницы». «Есть что-то замечательное, — сказал я, — в том, что одна из первых международных встреч ученых, посвященных защите жизни, происходит в городе, начертанном на своем щите — *fluctuat nec mergitur*, гордый девиз, который в наше время мог бы стать девизом всей нашей планеты...

Сведения о гербе Парижа — гонимый волнами кораблик с латинской надписью «колеблется, но не тонет» — я почерпнул из путеводителя. Не бог весть какое начало, но оно понравилось. Аудитория мгновенно оценила, что человек, прибывший «оттуда», свободно говорит по-французски, улыбается, шутит и, кажется, не собирается никого поучать. Мне удалось походя польстить городскому патриотизму парижан, по белозубому оскалу коллеги Дени я понял, что началом он доволен. Лимоннокислая дама поправила в ухе слуховой прибор и подалась грудью вперед. В задних рядах шло сочувственное шевеление».

О. Но ведь «эффект одежды» может очень скоро кончиться — кредит доверия иссякнет...

А. Да-да, вы совершенно правы — пора подключать «радио». Но прежде чем перейти к логическому аспекту тактики, я бы хотела обратить ваше внимание еще на одну закономерность восприятия речи в аудитории. Как, по-вашему, почему возникло это «сочувственное шевеление в задних рядах»?

О. Очевидно, всех присутствующих в зале захватило чувство симпатии к оратору, и это общее состояние как бы подавило сомнения и настороженность отдельных слуша-

телей. Своеобразный эффект толпы, настрою которой трудно противостоять?

А. Да, именно так. Этот эффект толпы, мгновенно заражающейся одними эмоциями, может быть и со знаком минус. И тогда под влиянием охвативших всех безрассудных чувств люди теряют власть над собой и становятся орудием слепого инстинкта или тех, кто сумеет использовать стихию массового психоза в своих нередко корыстных целях. Нет ничего страшнее толпы фанатиков. Об этом очень ярко сказано в стихах Р. Рождественского:

Толпа на людей не похожа.

Колышется,

хрипло сопя.

Зевак

и случайных прохожих

неслышно вбирая в себя.

Затягивает, как тряпина, —

подробностей не разглядеть...

И вот пробуждается сила,

которую

некуда деть.

Толпа,

как больная природа,

дрожит от неясных забот.

По виду —

частица народа.

По сути —

его антипод...

- И туча плывет, вырастая,

и нет ни друзей, ни врагов...

Толпа

превращается в стаю.

И капает пена с клыков.

О. Это, конечно, ужасно. И я даже вообразить не могу, какая тактика может перенастроить ревушую толпу...

А. Да, это самая экстремальная ситуация из всех. И для того чтобы преодолеть такой «синдром заражения», надо знать об этой опасности и, не теряя самообладания, найти способ отрезвления, который дойдет до всех и остановит беснующихся. И вот почему так важны настрой на аудиторию, предвидение возможных реакций разных групп слушателей на слово оратора, продумывание приемов диалога с предполагаемыми оппонентами. Сверхзадачей выступающего должно быть стремление не обратить аудиторию в свою веру, а побудить каждого задуматься о путях решения **важной для всех** проблемы. А для этого надо вызвать желание слушать и слышать друг друга.

О. Но ведь главное в речи — это логические доказа-

тельства, аргументы и факты, превращенные в аргументы и раскрывающие тезис речи, — разве не так?

А. Не совсем так. Специально проведенные исследования механизмов внушения и речевого воздействия в процессе переубеждения, да и жизненные наблюдения показывают, что убедительность речи не столько достигается истинностью доводов или правильностью логики, сколько психологическими приемами. Однако обойти принципы и правила отбора фактов-аргументов для доказательства тезиса — мы никак не сможем.

О. Мне все же кажется, что это самое главное: ведь важнее всего найти такие доводы, которые смогут доказать, убедить, т. е. выполнить ту задачу, на которую нацелены слушатели. И если оратор не представит именно таких доказательств, то все его словесные ухищрения и тонкие приемы не что иное, как «звук пустой».

А. Действительно, чем выше интеллектуальный уровень и компетентность слушателей в рассматриваемой проблеме, тем сильнее они реагируют на аргументацию речи и более критичны к психологическому аспекту, который многие идентифицируют с пресловутой «риторикой» или «ораторским искусством». Так, один из опросов показал, что 67% респондентов выше всего ценят высокий уровень профессиональных знаний, 49% — эрудицию, 40% — общую культуру, 30% — знание и понимание существующих в обществе реальных проблем, и всего лишь 23% указали на такое необходимое для лектора качество, как ораторское мастерство¹.

О. А что они понимают под ораторским мастерством? Я уверен, что лишь дикцию, умение управлять голосом и жестом. А ведь мы об этом даже пока и не говорили, хотя беседовали о тактике!

А. Но этот аспект ораторики и риторики достаточно хорошо разработан специалистами по сценической речи, и мы сможем отослать наших читателей к соответствующей литературе. Полагаю, что нам следует здесь говорить о тех аспектах ораторского мастерства, которые в специальных изданиях освещены недостаточно.

О. Согласен. Так нас, учителей, ни на одном этапе обучения не знакомят с правилами отбора материала для доказательства своей главной мысли. В институте и на различных курсах повышения квалификации нам говорят:

¹ См.: *Симонян Р.* В зеркале социологии // Слово лектора. 1989. № 5.

напишите реферат, доклад, курсовую или дипломную работу. А как производить отбор материала, какими критериями руководствоваться — никто никогда не объясняет. Поэтому и учеников мы не можем научить отбирать материал для развертывания главного тезиса, «изобретенной» идеи.

А. Что ж, давайте рассмотрим логический аспект убеждающей речи. Начнем с того, что у каждого готовящегося выступить по определенной теме должен быть накоплен достаточный материал для развертывания своего тезиса. Как вы, например, собираете необходимые «заготовки» по интересующим вас проблемам?

О. У меня лично четыре источника получения материала для разрабатываемых мною тем: личный жизненный и профессиональный опыт; теоретическая литература, помогающая мне осмыслить предмет сообщения; собственные размышления, выводы из наблюдений и сопоставления своих подходов с другими взглядами и точками зрения в виде комментариев на полях, приписок к статьям и высказываниям, собственных заметок или статей.

А. А как вы обрабатываете и храните собранный материал? Это ведь очень существенно для начинающих ораторов.

О. У каждого, полагаю, должна быть своя система, отвечающая его индивидуальности, характеру. Я было попробовал следовать советам некоторых лекторов, но у меня ничего не получилось. Так, не хватило времени и самодисциплины на создание перфорированной картотеки и прочих весьма разумных приспособлений и средств научной организации труда. Поэтому мой опыт не универсален и открыт для критики. И все же я им рискну поделиться, может, отталкиваясь от него, легче будет создать свою «лабораторию» лектора. Я историк и, следовательно, выступаю с лекциями и беседами на самые разные актуальные сегодня темы, связанные с моей профессией. Начиная работу над той или иной темой, завожу для нее отдельную папку, надписываю название темы, а потом в течение длительного времени собираю в нее самый разнообразный материал — от коротеньких записочек с наблюдением какого-нибудь явления, названия фильма, спектакля, книги, фамилии интересного автора или просто встретившегося мне человека до статистических данных, вырезанных из газет и журналов статей, фотографий и т. п. Все, что мною прочитано с подчеркиваниями и собственными знаками на полях, я снабжаю кратким резюме «собственного изобре-

тения», прикалывая эту записочку к проанализированному материалу. В этой же папке у меня хранятся меткие фразы, пословицы, стихотворные строфы, «мудрые мысли», которые, как мне кажется, смогут пригодиться при разработке самого выступления. Словом, чего-чего только нет в моей папке! Но самая мука наступает тогда, когда мне нужно отобрать материал для выступления. Скажу честно, мне еще ни разу не удавалось уложиться в регламент — всегда ощущение горькой досады, что я вынужден прервать свою речь «на самом интересном месте», и, как ни прискорбно признаться, у меня никогда не хватает времени на хорошее заключение, хотя я прекрасно осознаю его роль и даже заготавливаю весьма выигрышные варианты. Значит, я что-то делаю не так?

А. Вы просто не переболели «детской болезнью» оратора, когда очень жаль выбрасывать из заготовки речи хороший, яркий материал — ведь так хочется поделиться своей находкой со слушателями, не так ли?

О. Именно так. И я не вижу в этом ничего дурного, наоборот, в обогащении других добытым мною новым материалом я и вижу свою просветительскую миссию...

А. Забывая при этом, что слушатель живой человек с реальными возможностями, ограниченными отведенным для встречи с вами временем, и что есть определенные закономерности восприятия нового материала, особенно в условиях информационной перенасыщенности в наше бурное время.

О. Да, есть грех. Я замечал, что несмотря на новизну и яркость того материала, который я предлагал своим слушателям после отведенного регламента, они начинали ерзать и отвлекаться, как я ни старался их заинтересовать. И мне всегда это было очень обидно!

А. В то время как обижаться-то должны были они — ведь вы обманули их ожидания: регламент должен соблюдаться неукоснительно, и даже с минутой-двумя «экономией» на вопросы или размышления вслух. В этом проявляется культура оратора и уважение к аудитории. А теперь поговорим о лечении вашей «детской болезни». Назову общую закономерность восприятия слова, которая диктует правила отбора материала для выступления. *Люди не питают интереса к обычному, известному, банальному, но в то же время им не интересна и та новая информация, которая не ложится на их предшествующий опыт: «Что он Гекубе? Что ему Гекуба?»* Отсюда следует важнейшее правило отбора материала, ориентированного на образ ауди-

тории: только то важно и интересно, что будет соответствовать уровню понимания, предшествующему опыту данных слушателей, их насущным интересам. Поэтому нужно не отбирать что-то новенькое, а поворачивать известное неожиданной стороной, помогая увидеть предмет в новом свете и удивиться открытию неизвестного в известном. Таким образом каждый, испытав радость собственного открытия, будет готов включиться в поиск истины.

О. Теоретически это выглядит убедительно. А как практически выполнить эту задачу? Может, попытаемся произвести отбор материала для раскрытия первого конструктивного вопроса нашей «рабочей темы»?

А. Давайте попробуем. Рассмотрим сначала понятия, составляющие его суть: «Какие биологические функции наиболее существенны для людей и может ли их удовлетворение стать смыслом жизни цивилизованного человека?»

О. Одно понятие не вызовет никаких столкновений и противоречий — это «биологические функции». Разве затруднятся некоторые в полном наборе этих функций. Но, думаю, общими усилиями вопрос этот будет быстро прояснен. А вот сам взгляд на них как на самоцель, смысл жизни может стать предметом большого разговора.

А. Верно. И что же вы предложите в качестве аргументов, доказывающих ваш тезис о недостаточности их удовлетворения как смысла жизни?

О. Привычно напрашивается высказывание К. Маркса о смысле жизни в борьбе. Однако что-то не хочется сегодня его муссировать. Да и надо ли идти от авторитета?

А. Вот вы и пришли к еще одному правилу убеждающей речи: ссылка на авторитет — самый слабый из доводов и применяться должен крайне редко, в том случае, когда авторитет этот бесспорен, очень высок и в данной аудитории будет воспринят адекватно. Так что если в вашей копилке есть доводы не от авторитета, а от жизненного факта, который следует сделать предметом рассуждения, спора, то это будет гораздо убедительнее.

О. Тогда я, наверное, предложу для размышления задачу: почему, пожертвовав всеми «благами жизни», пошли в Сибирь русские дворяне-декабристы и что помогло им там не потерять ощущения радости бытия? У меня есть прекрасные материалы о жизни М. Бестужева в Бурятии, фотографии созданной им школы, больницы, его «музыкально-поэтического салона» в Гусиноозерске, месте его ссылки.

А. Это, конечно, прекрасно. И все же я предложу вам

сформулировать еще одно правило ораторики на такой задаче. У вас богатейший материал по декабристам, очень убедительный и яркий. Но вот вы наталкиваетесь в журнале «Юность» или выхватываете из актуальной молодежной передачи по телевидению спор двух современных молодых людей на тему о счастье, о смысле жизни. Позиции их прямо противоположны, но каждый отстаивает свой тезис. Спор не завершен — его можно продолжить в предстоящей беседе. Но время вам не позволяет использовать оба примера для рассмотрения. Вам придется выбирать: либо прекрасный, но отдаленный во времени материал о декабристах, либо незавершенный спор двух молодых людей сегодня. Что вы выберете?

О. Трудную задачу вы придумали. Умом понимаю, что современный материал более действен и даст более сильный стимул для обсуждения. Но сердцем не могу смириться с этим выбором — уж очень дороги мне декабристы...

А. В этом-то и есть ваша «болезнь» — все жалко. А исходить следует только из принципа **целесообразности**. И ни из чего другого, как бы ваше сердце ни сопротивлялось. Попробуйте сформулировать вытекающее из этого принципа правило.

О. Наверное, так: выбирая материал для выступления, следует отдавать предпочтение злободневному и близкому данной аудитории.

А. Отлично. Теперь давайте двинемся дальше — подумаем, какой материал подобрать к раскрытию понятия «цивилизованный человек».

О. Вероятно, с ходу к этому понятию не подобраться. Прежде всего нужно рассмотреть этимологию слова «цивилизованный», его трактовку в толковом словаре, осмыслить значение в различных контекстах...

А. Неплохой и вполне возможный ход рассуждения, который позволяет обсудить два взаимосвязанных конструктивных вопроса: какого человека и какое общество можно назвать цивилизованным? И тут наверняка лучше всего годится ваша проблемная задачка на основе цитаты Энгельса. А теперь давайте подумаем, можно ли ограничиться только этим определением?

О. Разумеется, нет. Нужны конкретные примеры. Но я очень боюсь, что все примеры из нашей действительности приведут нас к удручающему и весьма пессимистическому выводу: наше общество не может считаться цивилизованным, а мы, его граждане, не можем считать себя цивилизо-

ванными людьми. Что хорошего в подобной констатации? Одно уныние и полная безысходность...

А. Да, это так. А безысходность и уныние никогда никого ни на что не подвигали. То есть, если выступающий заботится о решении своей сверхзадачи, он должен подумать и о том, чтобы люди, слушающие его, не только не впали в отчаяние или панику, но, наоборот, воодушевились оптимистической перспективой, увидели пути выхода из переживаемого нами кризиса. Отсюда вытекает правило выбора доказательного или иллюстративного материала к раскрытию тезиса...

О. Я попытаюсь сам его сформулировать: при выборе доводов, фактов, примеров следует соблюдать их «взвешенность», так, чтобы негатив не преобладал над позитивом и не разрушил основания для решения сверхзадачи выступления, которая должна быть действительно-конструктивной.

А. Согласна. Теперь сконструируйте процесс отбора материала, подтверждающего, что у нас есть потенциальные возможности стать цивилизованным обществом и что для этого нужно сделать каждому гражданину.

О. Я расскажу прежде всего о реальных людях, которые являют образец по-государственному мыслящих деятелей, например о С. Н. Федорове и созданных им творческих хозрасчетных предприятиях не только в области микрохирургии глаза, но и сельскохозяйственного производства, гостиничной службы и т. д.

А. Я бы рассказала и о титанической работе студента Историко-архивного института Димы Юрасова, буквально в одиночку собравшего громадную картотеку безвинно погибших от сталинского произвола. Да мало ли их — ярких, общественно активных людей, которые на деле совершают прорыв к цивилизованности!

О. Однако не исказим ли мы таким образом правду, выдавая желаемое за действительное?

А. Я вас и не призываю лгать и рисовать розовые картинки. Речь идет только о **взвешенности** в отборе материала, иначе весь смысл беседы теряется. Следует помнить, что такой прием персонификации, образный рассказ о живых или живших героях, иллюстрирующий выдвинутый тезис, возбуждает не только интерес к проблеме, но и желание подражать герою, что особенно важно для решения сверхзадачи.

О. И все же существует мнение, что самые убедительные доказательства — цифры, статистические данные, схе-

мы, графики, — словом, предъявляемый слушателям наглядный материал.

А. Ну это смотря в какой теме и с какими слушателями. Разумеется, в выступлении на сессии местного Совета по вопросам ремонта школы вы воспользуетесь известными цифрами и данными. В той же беседе, которую мы адресуем учащимся, никакие цифры и точные данные не нужны. Для нас гораздо важнее исторические примеры и аналогии с современностью. И если уж необходимо воспользоваться какими-то статистическими данными, то их лучше представить как совокупные. В принципе же с цифрами и статистическими данными даже во взрослой и профессиональной аудитории следует работать, соблюдая следующие риторические правила: обязательно проверять беспристрастность и компетентность источников, указывая их в своей речи; сравнивать только сопоставляемое и по возможности округлять дробные цифры; стремиться абстрактные цифры превратить в конкретный образ-аналогию.

О. А что касается наглядности, то, думается, здесь действуют общедидактические правила ее предъявления: выбор только такой наглядности, которая прямо работает на тезис; цель речи; подготовка качественной и доступной для слушателей наглядности; разумно дозированное и уместное включение в речь и обязательное устранение ее по мере использования.

А. Вы правы. Но здесь мы уже вторгаемся в следующую проблему — композиции. А пока давайте подведем итог этой беседы.

Мы выяснили, что существуют общечеловеческие закономерности восприятия речи (пока на стратегическо-тактическом уровне). Эти закономерности обуславливают принципы и правила отбора сообщаемого материала, на основе которых ораторы каждого времени и в определенных социальных условиях вырабатывают приемы и способы наиболее целесообразной речи для каждой реальной ситуации.

Далее мы убедились, что тактика отбора материала и способов убеждения целиком вытекает из стратегии речи, а также из учета психологии восприятия речи слушателями. При этом, зная о возможностях и силе как логических, так и психологических доводов, оратор должен помнить, что они взаимосвязаны и должны подкреплять друг друга: рациональная и эмоциональная стороны выступления в единстве воздействуют на сознание и чувства слушателей.

И все же словами Д. С. Лихачева подчеркнем приоритетность принципа, который древние называли этосом: «Выступающий сам должен быть заинтересован в предмете своего выступления и суметь передать этот интерес слушателям — заставить их чувствовать заинтересованность выступающего. Только тогда будет его интересно слушать».

О. Все-таки мы оторвали операцию отбора от операции расположения материала, т. е. композиции речи. Думается, что именно поэтому ощущалась все время какая-то недоговоренность.

А. Это естественно, так как тактика органически связана со стратегией и с композицией, которая и будет методом нашей следующей беседы.

Беседа седьмая

КОМПОЗИЦИЯ РЕЧИ

А. Вот мы и перевалили через самую трудную высоту в разработке речи — «изобретение» замысла. Представили себе его процесс и попытались показать учителю, как ему надо анализировать замысел авторов образцовых (эталонных) речей и как подходить к разработке замысла собственной речи.

О. Мне кажется, что с композицией дело пойдет гораздо легче — ведь все более или менее знакомы с ее элементами: вступление, главная часть и заключение.

А. Но это вовсе не элементы композиции, а лишь схема любого дела, которое всегда имеет начало, процесс развертывания и конец, который, как известно, делу венец. Однако если бы эта схема выражала суть композиции, то у нас все были бы сплошными творцами и композиторами. А на деле-то оказывается, что все знают об этих «элементах», но очень мало кто может не только речь построить в соответствии с закономерностями и вытекающими из них принципами, но и простое письмо написать более или менее связно.

О. Наверное, здесь очень мудрить не надо. Следует научить тех, кто этим не овладел в школе, составлять развернутый план речи по уже разработанному замыслу и показать несколько вариантов вступлений и заключений для разных ситуаций, которые наиболее часто встречаются учителю.

А. Опять тот же путь — к шаблону, копированию, стандарту! Ну как можно, уча людей творчески мыслить, изобретать речь, толкать их на выбор одного готового варианта. Давайте все-таки с самого начала договоримся, что создание речи — это процесс творческий, личностный, а разработка композиции — один из самых сложных моментов этого творчества.

О. Но почему же? Ведь логика предмета нам уже известна, задача определена, тезис сформулирован, аргументы и способы их подачи подобраны. Остается их только расположить должным образом...

А. Что это такое — должным образом? Из чего исходить — должным? Как кем-то «положено» (наше любимое непонятное выражение) или как мне кажется? Сформулируйте, пожалуйста, как вы понимаете это самое «должным образом»?

О. Прежде всего надо расположить материал в соответствии с логикой предмета и целью всей речи.

А. Прекрасно! О логике вы позаботились. А куда вы дели психологию, человеческие эмоции? Какое место в этой логической схеме вы отвели тезису? Где будет решаться сверхзадача речи и как она отразится в вашей схеме? И с позиций логики предмета как будет решаться вопрос о выборе введения (вступления) и заключения речи? В соответствии с каким «долженствованием» они будут связаны в речи?

О. Ну, эти-то вопросы в методике давно отработаны: во вступлении ставятся вопросы, а в заключении делаются выводы.

А. Опять же с позиции одной только логики. Да, для доклада эта схема вполне годится. Но мы ведь доклад и вообще информативную речь договорились не рассматривать — они действительно более или менее в нашей практике отработаны. А как быть с убеждающей, агитационной речью, беседой, лекцией? Все та же голая логическая схема?

О. Да, выходит, я несколько упростил вопрос и все свел только к логике, которая превалирует в информативной или научной, академической речи. Так какие же закономерности надо учитывать при разработке композиции?

А. Попробуйте их сами сформулировать. Я буду только задавать «наводящие вопросы». Вы, конечно, бывали в каких-нибудь дворцовых ансамблях типа Юсуповского дворца в подмосковном Архангельском или в Петродворце под Ленинградом?..

О. Разумеется — ну и что?

А. А то, что мне хочется, чтобы вы в нескольких словах сказали, что вас больше всего потрясло при их созерцании, что вызывало и вызывает у всех поголовно людей (осознают они причины или не осознают) ощущение гармонии, покоя и радости?

О. Пожалуй, это ощущение согласия, соразмерности всех частей, составляющих целое — а н с а м б л ь.

А. Вот вы и затронули самую главную струну композиции речи. Речь только тогда воздействует желаемым образом на слушателей, когда она эстетически ими воспринимается, вызывает положительные эмоции, доставляет удовольствие. А какое же удовольствие может быть от речи, в которой все части соединены по принципу лоскутного одеяла? Эта закономерность свойственна восприятию любого произведения, будь то архитектурное, музыкальное, живописное, литературное, словом, продукт творчества. Так можем ли мы игнорировать эту закономерность восприятия, когда планируем свою речь с целевой установкой на убеждение или переубеждение, а точнее, на включение слушателей в поиск истины?

О. Значит, композиция, в отличие от привычного плана, гораздо более связана с эмоциями, подсознанием, чем с логикой и последовательностью изложения материала?

А. В принципе, да. Но обратите внимание, что сама логика несет в себе эстетическую функцию. Так, приходится даже иногда в академической аудитории слышать: «Красивое доказательство!» Причем особенно «красива» бывает именно строгая последовательность, определенная порционность преподнесения главной мысли, идеи...

О. Кажется, я уловил и вторую закономерность восприятия композиции: наш разум ухватывает эту целостность определенными порциями, шагами и лишь потом соединяет все в единое целое!

А. Прекрасно! Именно эта **целесообразная порционность** отмечалась как важнейшее качество композиции еще древнегреческими риториками. Вот что писал об этом Аристотель в своей «Риторике»: «Я называю непрерывным такой стиль, который сам по себе не имеет конца, если не оканчивается предмет, о котором идет речь: он неприятен по своей незаконченности, потому что всякому хочется видеть конец, по этой-то причине состязающиеся в беге задыхаются и обессиливают на поворотах, между тем как раньше они не чувствовали утомления, видя перед собой предел бега». Обратите внимание, что категории, которыми поль-

зуется здесь Аристотель для характеристики качества речи, чисто эстетические.

О. Да, эти «повороты» в речи должны оратором планироваться именно с учетом «восприятия с удовольствием» его речи. И еще мне кажется, следует здесь обратить внимание на характер связи всех кусков или порций речи: слушать оратора с удовольствием значит плавно переходить от одного компонента речи к другому.

А. Мне особенно импонирует, что вы употребили термин, который относится к композиции речи, — «компонент», подметив важный критерий оценки текста: все его компоненты должны не только быть связаны между собой логически, но и иметь своеобразные мостики перехода от одного к другому. И все же, если исходить из главной закономерности — целостности восприятия композиции, не хватает в этом процессе еще одного средства связи — какого?

О. Очевидно, стержнем, объединяющим все компоненты речи, своеобразным центром, к которому они незримо привязаны, является тезис, главная мысль.

А. Отлично. Вот и рассудите — легкая ли работа: построить речь таким образом, чтобы все ее части (компоненты) составили единое целое, как бы пронизанное главным тезисом, и при этом были органически связаны между собой, плавно переводя мысль от одного компонента к другому по переходным мостикам между ними?

О. Да, сложнейшая конструкция, что-то вроде пирамиды.

А. Спасибо за образ — он как нельзя лучше иллюстрирует сказанное. И необязательно представлять пирамиду Хеопса, достаточно вызвать в памяти всем хорошо знакомую детскую игрушку — пирамидку.

О. Не слишком ли примитивная аналогия?

А. Напротив, мне думается, что автор этой игрушки был гениальным человеком. Сколько прекрасных дидактических идей заложено в ней! Здесь и отработка конструктивного мышления, и тренировка пальцев, глазомера, внимания, и развитие пространственного воображения, чувства формы и цвета. А главное — из разрозненных частей надо собрать цельную конструкцию, создать определенное единство, следуя заданным параметрам составляющих его элементов. Недаром эта игрушка остается неизменной во все времена — ничего лучшего еще не придумано.

О. Если взять ее как образ композиции речи, то что

будет в ней основанием? Вероятно, теоретическая концепция?

А. Совершенно верно. Концепция речи — ее основа, из которой как из почвы ствол дерева вырастает стержень-тезис — он ведь тоже, по всем законам логики, в процессе речи не изменяется.

О. А колечки пирамидки — это составляющие речи: аргументы, примеры, приемы убеждения и т. д. Даже заключение зримо представлено в пирамиде — верхушечка-колпачок, который не дает сооружению рассыпаться. Закон соразмерности, гармонии здесь ярко выражен — ни одно колечко нельзя переставить на другое место: сразу разрушится целостность образа! Действительно гениальное изобретение.

А. Но этот образ дает лишь общее представление о композиции речи, суть же, конечно, более сложна, и целостность построения текста зависит от многих обстоятельств, которые надо учитывать оратору. Но главный принцип построения речи сформулирован еще Платоном: «Всякая речь должна быть составлена, словно живое существо, — у нее должно быть тело с головой и ногами, причем туловище и конечности должны подходить друг к другу и соответствовать целому». В этой античной классической формуле слиты воедино принцип **целесообразности** и принцип **соразмерности** всех частей композиции.

О. Насчет соразмерности, наверное, надо поговорить особо. Почему-то это самое слабое место у всех выступающих и во всех ученических сочинениях. Вступление вообще дается с трудом. То, бывает, состоит из одного обращения, т. е. практически отсутствует, то занимает полречи, не отделяясь от главной части. А заключение — тоже камень преткновения. У учеников просто мыслей и слов на него не хватает, а у ораторов — зачастую времени.

А. Да, и это особенно досадно, так как игнорируется важнейшая особенность восприятия текста, которую психологи назвали «закон края»: сильнее всего запечатлевается в памяти то, что попадает на «края» речи, особенно на начало и конец. И если смазана концовка речи, то практически сведена на нет сверхзадача — побудительная цель.

О. Интересно, что о «законе края» все так или иначе слышали, но почему-то совершенно не учитывают в практической деятельности. А ведь именно учет этого закона, наверное, и диктует оратору, где и в связи с чем использовать в композиции тот или иной прием активизации внимания. Теперь я буду иначе подходить к выбору места для

постановки проблемной задачи, апеллятивного или риторического вопроса, показа картины, схемы и т. д.

А. Это само собой разумеется, и мы сейчас как раз перейдем к рассмотрению этих чисто композиционных моментов сначала в эталонных речах, а затем в нашей «рабочей беседе». Но прежде скажу еще об одной закономерности построения композиции речи. Вы замечали, что интерес слушателей, да и ваш собственный, когда вы воспринимаете какой-то текст на слух, неодинаков в разные периоды речи, независимо от новизны материала и мастерства оратора. Бывают моменты «физиологической усталости», спада активности аудитории.

О. Да-да, подобное интуитивно чувствует каждый, кто выступает с публичной речью, но часто за это винит себя или «плохую аудиторию». А ведь я где-то читал, что психологи установили: предел внимания — 7 ± 2 единиц. Признаться, не понял и до сих пор не понимаю, что это за единицы: слова, предложения, минуты, секунды?

А. Имеются в виду рече-композиционные компоненты. И такое колебание их количества связано с характером аудитории: чем выше интеллектуальная тренированность, тем больше и объем внимания. Но вы правы, интуиция здесь ничуть не меньший помощник, чем наука. Еще ораторы-классики прекрасно понимали, что человеческое внимание не беспредельно и надо так располагать все компоненты речи, чтобы в определенных местах их стыков и переходов от одной части к другой давать слушателям разрядку, отдых, после чего снова включать приемы активизации внимания, усиливая, наращивая их действенность ближе к концу речи, когда восприятие речи слушателями и целевая установка оратора приходят в противоречие, даже столкновение, если не предпринять мер по преодолению этого естественного конфликта.

Вот несколько классических принципов и правил в отношении расположения частей речи, ее композиции, сформулированных русскими риториками.

Общий принцип: «...Всякая материя заводит наши мысли собственным ключом, следовательно, во всякой материи ход должен быть различен. Итак, обозреть свой предмет, раздробить его на части и, сличив одну часть с другой, приметить, какое положение для каждой выгоднее, какая связь между ими естественнее, в каком расстоянии они более друг на друга отливают света, приметить все сие и установить их в сем положении, дать сию связь, поста-

вить в сем расстоянии — есть единое правило на расположение» (М. М. Сперанский).

Правила к началу публичной речи и введению новой мысли: «Вступление есть часть слова, чрез которую ритор слушателей или читателей приготавливает к прочему слову, чтобы они склонно, прилежно и приятно оное слушали или читали. Для первого должен ритор вежливо и склонно оным свое предприятие представить, для второго объявить, что он будет представлять о вещи важной, нужной и полезной, для третьего ясно сказать свою тему или самую материю, о которой он говорить или писать хочет» (М. В. Ломоносов).

Для главной части риторика диктует следующие правила:

«1. Располагайте части по мере увеличивающегося интереса.

2. Не смешивайте частей и каждую мысль или картину, которая сама собой отделяется от другой, отделяйте новым предложением или новою строкою (в устной речи паузой).

3. Не повторяйте одного и того же, хотя и другими словами.

4. Не входите слишком в подробности: они помрачают ясность» (Н. Ф. Кошанский).

Для концовки Н. Ф. Кошанский предлагает придерживаться следующих правил:

обращаться к предмету, прибавляя собственные чувствования, прекрасные желанья;

если описание напоминало о близком подобии или противном, то оканчивать уподобляемым, или главным противного предметом, или близким применением.

Оканчивать речь нравственной занимательной мыслью или высокой разительной истиной.

О. В общем-то довольно банальные вещи. Вроде бы все это давно известно, только сказано весьма витиевато и как-то отдаленно от наших ситуаций. Нельзя ли сформулировать все эти правила в соответствии с реалиями нашего времени? Да и вообще, какие могут быть правила, когда каждый сегодня должен приспособливаться к сложнейшей обстановке и соображать, как в данном случае решить задачу, а не вообще?

А. Вы полагаете, что во времена Ломоносова, Сперанского и Кошанского было как-то по-другому? Думаете, что все строго выполняли предписываемые правила и речи были похожи друг на друга как близнецы-братья? Рискуя надоесть цитированием, опровергну это мнение опять же

устами Н. Ф. Кошанского: «Все сии правила требуют собственных соображений: какой предмет как начать лучше и приличнее. Тут очень полезно для начинающего собственное размышление и решимость следовать собственному чувству». Ну а что касается современных правил, то мы можем их с вами не только сформулировать по отношению к каждой части, но и рассмотреть на практике.

О. Давайте каждую часть рассмотрим сначала с теоретических позиций, потом на образцовых речах, а закончим поиском оптимального варианта композиции для нашей «рабочей беседы» — это будет очень удобно для учителей. так как сразу покажет им путь для собственных занятий.

А. Согласна. Вопрос первый: почему в газетах и журналах прежде чем представить читателю чью-нибудь речь или какой-то диалог, дается краткая справка-характеристика об авторах? Играет ли эта справка для вас какую-то роль и что заменяет эту справку в ораторском выступлении?

О. Думаю, эти справки очень важны: я, например, бываю очень недоволен, когда такой справки нет перед речью или в конце журнала под рубрикой «Наши авторы». Обобщенно можно сказать, что такая справка, знакомя с автором, позволяет читателю заранее настроиться на доверие или недоверие к нему, его позиции. Это своеобразная визитная карточка, которая далее должна либо подтвердить, либо опровергнуть. В устной речи бывают ситуации, когда кто-то представляет оратора — и это тоже своеобразная «визитка», выполняющая ту же функцию. Но главное, думается, сам оратор, прежде чем начать речь по существу, должен как-то себя представить. Один неторопливо раскладывает бумажки на трибуне; другой вообще не идет на трибуну и становится где-то с краю, стараясь приблизиться к людям; один приветливо улыбается и весь устремлен к слушателям; другой, напротив, нахмурен и всем видом подчеркивает серьезность того, что он собирается сказать — словом, исходя из уже известных нам законов психологии, логическому введению в речь (сообщению целевой установки выступления) должна предшествовать **психологическая настройка.**

А. Совершенно верно, и именно об этом говорит Ломоносов словами: «приготовляет... чтобы они склонно, прилежно и приятно.. слушали или читали». Так что никаких открытий мы не делаем, утверждая, что психологическая настройка должна предшествовать логической, которую Ломоносов рассматривает с двух позиций: важности, нуж-

ности и полезности своего слова и раскрытия его содержания, общей темы.

Теперь следующий вопрос: от чего зависит выделение, усиление того или иного аспекта во вступлении к речи?

О. Думаю, это прежде всего зависит от того, какие отношения у оратора с аудиторией: знает ли она его, настроена ли на сотрудничество с ним или, наоборот, находится в оппозиции к нему. Потом — от того, каков жанр речи, в какой ситуации она произносится. И наконец, мне кажется немаловажным и сам тип оратора, его индивидуальный стиль. Ведь есть люди, склонные к образной, яркой, блестящей по стилистике речи, насыщенной юмором. Я думаю, что этот стиль будет прорываться даже в самых официальных условиях. И наоборот, есть люди, которым юмор, стилистические украшения вообще не свойственны. Однако строгая логика, стройная система доказательств воздействуют на слушателей не меньше, чем блестящие ораторские приемы. Думается, что возможность как-то типизировать варианты вступлений будет также определяться этими факторами.

А. Вот видите, как свободно вы сами сформулировали те основные принципы, которые лежат в основе выбора стиля обращения к слушателям в начале речи. Так что риторы ничего не изобретали — они наблюдали и обобщали результаты своих наблюдений. Так, древнегреческие этос, логос (идея) и пафос варьируются в композиции в зависимости от тех факторов, которые вы очень верно выделили. Исходя из этого риторическая типология введений или вступлений к речам называет три их вида: обычное, или естественное, внезапное и вступление с ораторской предосторожностью.

О. Давайте назовем особенности последнего типа вступления.

А. Главная черта вступления с предосторожностью: поиск общей платформы, объединяющей интересы всех. При этом оратор обязательно покажет тот главный пункт расхождений в понимании центрального вопроса, который предстоит предусмотреть в развитии вопроса. Однако «предосторожность» заключается именно в том, чтобы не подчеркивать этого расхождения, а, наоборот, показать его незначительность и довольно легкую возможность преодолеть это непонимание — стоит только внимательно проследить за мыслью оратора. И наконец, третья черта вступления с ораторской предосторожностью...

О. Позвольте, я ее попробую назвать. Мне кажется, что

в таком вступлении чрезвычайно важно использовать все тактические приемы с самого начала речи, чтобы завоевать абсолютное доверие, расположение аудитории. Эти приемы хорошо просматриваются в том ярком вступлении к речи, которое произносит герой «Бессонницы» профессор Юдин. Ведь это также вступление с ораторской предосторожностью, не так ли?

А. Мне кажется, что это пример внезапного вступления, как и уже прочитанное нами ранее вступление к лекции К. А. Тимирязева. В них есть то, что А. Ф. Кони называет «зацепляющими крючками», т. е. как будто отвлечение от темы, употребление какой-то новеллы, притчи, образа, напрямую трудно связываемых с темой речи. Внезапное вступление поражает своей неожиданностью — и именно этим привлекает внимание слушателей. «Этих зацепляющих крючков-вступлений, — пишет А. Ф. Кони, — может быть очень много: что-нибудь из жизни, что-нибудь неожиданное, какой-нибудь парадокс, какая-нибудь странность, как будто не идущая ни к месту, ни к делу (но на самом деле связанная со всей речью), неожиданный и неглупый вопрос и т. п.»

О. Мне кажется, что для бесед и лекций, проводимых с учащимися, этот тип вступлений наиболее подходит, так как особенно трудно зацепить их внимание.

А. Я с вами согласна, но при этом надо помнить, что внезапное вступление требует большого мастерства оратора. Ведь мало «изобрести» яркое, привлекательное вступление, важно вывести его на главную мысль, а потом и завершить, соединив начало и конец речи.

О. Мне вообще представляется, что соединение начала и конца — самое трудное в композиции.

А. Может, вы и правы: все знают, как трудно начать какую-либо статью, книгу, работу. Но еще труднее завершить начатое так, чтобы эта концовка органически была увязана со вступлением особенно в эмоциональном плане.

О. Наверное, именно по этой причине большинство пишущих и выступающих вступление к книге, статье, речи создают уже после того, как готов весь материал — это отмечают многие авторы и ораторы.

А. Да, и, кстати, вступление и заключение — наиболее изменяемые части композиции, в которых чаще всего присутствует импровизация. Однако настоящая импровизация — это обычно результат громадной повседневной работы, широчайшей эрудиции и таких качеств творческого мышления, как гибкость и находчивость. Поэтому, как это

ни парадоксально звучит, все импровизации — результат тщательнейшей подготовки. И чем лучше проведена эта подготовка, тем непринужденнее выглядит импровизация на трибуне.

О. А в чем главное, принципиальное отличие вступления и заключения с позиций риторики?

А. Давайте опять ответим дуэтом: мой вопрос — ваш ответ. Если исходить из принципа целесообразности, то во вступлении или в заключении убеждающей (агитационной) речи следует усилить эмоциональный эффект, побуждение к действию?

О. Разумеется, в заключении. Именно к концу речи аудитория уже «разогрета» эмоционально и подготовлена концептуально. И именно в заключении следует сосредоточить те средства, которые поспособствуют мобилизации ее на деятельность.

А. Совершенно верно: усиливаются те средства, которые классики относили к пафосу. Мы о них немного поговорим в заключительной беседе. Здесь же я хочу задать вам чисто композиционный вопрос: если во вступлении «эмоциональная настройка» (или предъявление ораторского этоса) предшествует логическому аспекту, заявлению темы, то повторяется ли этот порядок в заключении речи?

О. Если исходить из целевой установки убеждающей речи, то порядок будет как раз обратный: сначала следует подвести некий логический итог речи, а во второй части заключения усилить эмоциональное, призывное воздействие, иначе «итог» перекроет возникший эмоциональный эффект.

А. Отлично. Ну и теперь сделаем последовательный вывод из сказанного: можно ли заканчивать убеждающую или агитационную речь на пессимистической ноте?

О. Ясно, что нет. Однако, повторяюсь, как заканчивать оптимистично, если сами условия не дают возможностей для оптимизма? Не будет ли такой «ура-мажор» звучать фальшиво и декларативно? И еще. Отделимы ли тактические композиционные средства от проблем языкового оформления? Не искусственно ли мы разделяем эти составляющие речи — меня все время мучает эта мысль!

А. Не мучайтесь — ваши сомнения вполне обоснованны. Всякое деление целого на части обязательно несет в себе некоторое насилие над расчленяемым явлением. Но только расчленив и представив себе все компоненты публичной речи в их системных связях, мы сможем сознательно подойти к разработке целостного продукта — ораторского вы-

ступления разных жанров. А воспринимается, конечно, речь целиком, и только специалисты могут оценить мастерство оратора в отдельных частях целого. Так, например, все, у кого сформировано эстетическое ощущение композиции, получают истинное наслаждение от мастерского построения лекции К. А. Тимирязева «Растение-сфинкс» о лишайниках. Проанализируйте целевую установку этой лекции в сопоставлении вступления (см. с. 114—116) и заключения: «Таким образом, симбиоз является прямой противоположностью паразитизма. Паразитизм — это борьба на смерть, симбиоз — мирная ассоциация, основанная на взаимной пользе. Нам так прожужжали уши словом «борьба», к тому же понимаемым совершенно превратно, в самом грубом, узком смысле, что как-то особенно отрадно остановиться мыслью на этом мирном уголке природы, где два бессознательных существа подают пример разумного союза, направленного к обоюдной пользе.

Теперь нам понятна роль этих загадочных лишайников в общей экономике природы. Выступит ли где из волн океана подводный утес; оторвется ли обломок скалы, обнажив свежий, невыветрившийся излом; выпашется ли валун, века пролежавший под землею, — всегда, везде, на голой, бесплодной поверхности первым появляется лишайник, разлагая, разрыхляя горную породу, превращая ее в плодородную почву. Он забирается далее всех растений на север, выше всех в горы; ему нипочем зимняя стужа, летний зной; медленно, но упорно завоевывает он каждую пядь земли, и только по его следам, по проторенному им пути, появляются более сложные формы жизни. В чем же тайна этого успеха? *Concordia parvae res crescunt* («Малые начинания растут благодаря согласию». — *Лат.*), как будто отвечает нам каждое из этих ничтожных существ. В согласии, в союзе сила. В союзе между кем? Конечно, не между паразитом и его жертвой, кончающемся гибелью обоих. Нет, в союзе между двумя равно плодотворными началами, между тем, которое черпает свою пищу из земли, и тем, которое заимствует свои силы у их чистейшего источника — у света. *Nil sale et sole utilias* («Нет ничего полезнее соли и солнца». — *Лат.* Плиний). В этих словах вся тайна растительной жизни. Свет солнца и соль земли — вот два равно необходимых начала жизни. Вот где кроется тайна успеха, делающая из этой *parvae* (мелочи. — *Лат.*) могучего пионера растительного мира. Вот ключ к загадке, которую предлагает мыслящему человеку это маленькое растение-сфинкс.

Ничтожный лишайник в своей скромной сфере разрешил свою загадку жизни, а человечество стоит беспомощно перед грозным сфинксом будущего, тщетно пытаясь разгадать его загадку: что нужно сделать, чтобы свет цивилизации стал достоянием того, кто, помогая его добыванию, получает в свой удел пока лишь мрак и бедность? Что нужно сделать, чтобы «Соль земли» могла бы стать и «Светом миру»?»¹

О. Удивительно, как органично и легко, без тяжеловесной идеологической дидактики Тимирязев посвящает слушателей не только в тайны жизни крошечных растений и вообще природы, но и походя приводит людей к мысли о необходимости задуматься о целесообразности их взаимоотношений между собой, человечеством и природой! Но ведь во вступлении и намека нет на такой философский, обществоведческий аспект — там все работает только на привлечение внимания к предмету, возбуждая интерес такими интригующими образами, как «многоголовый, многорукий индусский идол», «крылатые амурсы, центавры, сирены», наконец «точка удивления»: «Но сегодня мы зададимся совершенно обратным вопросом: не может ли, наоборот, реальная действительность порой оправдать фантазию поэтов и художников, не найдется ли в каком-нибудь забытом уголке природы чудовищных, сложных существ, представляющих такое сочетание или агломерат двух совершенно разнородных организмов, каковы эти мифологические полугады, полуптицы, полулюди, полужвери?»

А. Понятно, что после такого вступления слушатели будут совершенно шокированы, когда речь вдруг пойдет об обыкновенных лишайниках. Это как раз и подтверждает ваше предположение, что для учащихся лучше всего использовать именно «внезапные вступления». Это поможет нам открыть «точки удивления» в их восприятии, казалось бы, знакомого материала, открыть для них «удивительное рядом». Во многих случаях действительно наиболее эффективно именно такое вступление, но берегитесь шаблонов и жестких установок!

Давайте попробуем с вами для нашей рабочей темы — «Участвовать в общественной жизни — зачем?» — подобрать вступления и заключения. Но при этом будем исходить из двух вариантов условий.

Вариант первый. Вы — классный руководитель VIII клас-

¹ Тимирязев К. А. Избр. соч.: В 4 т. Т. I. М., 1948. С. 225.

са, ведете его с IV, у вас с ребятами сложились добрые, доверительные отношения. Но вы заметили, что с взрослением, вступлением в так называемый «переходный возраст», да и в связи с некоторыми общими изменениями в стране, у ребят к общественной работе стал явно падать интерес: по своей инициативе никто ни за что не берется, а тех, кто выполняет свой общественный долг, большинство стало третировать, называть «карьеристами» и т. п.

О. Мне как раз этот вариант очень подходит, если еще добавить, что я сам по типу своего характера холерик и романтик. А они буквально стали бравировать каким-то скепсисом, граничащим с цинизмом, особенно мальчишки.

А. Ну и отлично — ситуация уже обозначилась, и вы начинайте думать, какой вариант вступления и заключения вы к своей беседе подберете. А я разовью вариант для себя.

Вариант второй. Пусть класс тоже будет VIII, но я назначена в него классным руководителем недавно и после учителя, которого они очень любили и выполняли все его просьбы беспрекословно — нравились ли они им или нет. Он был именно таким, каким представились вы. А я человек другого типа: сангвиник, жесткий реалист, требую во всем последовательности и установления причинно-следственных связей, т. е. добираюсь до корней каждого явления и хочу, чтобы каждый отвечал за свои действия по разуму. Совершенно естественно класс встречает все мои предложения и идеи в штыки, ни на какие призывы к организации общественной жизни в школе не откликается. Мне надо преодолеть этот двойной барьер. По какому пути вести поиск лучшего варианта для вступления и заключения беседы?

О. Давайте сначала поговорим о моем, первом варианте. Хотя вы мне вроде бы дали облегченный, не такой жесткий вариант, но и в нем есть свои сложности. Вы для них — новый человек, а я уже приелся за эти годы, и все мои «штучки» им уже давно известны. Поэтому я останавливаюсь на внезапном вступлении, причем не только прием должен быть новым, но и материал, использованный в нем, совершенно свежий... Нашел! Что, если я начну так: «Мне, ребята, последнее время не дает покою один вопрос, который я хочу разрешить вместе с вами: что за человек народный депутат Оболенский из города Апатиты, который выдвинул свою кандидатуру как альтернативу М. С. Горбачеву на пост председателя Верховного Совета СССР? Отбросим сразу такие предположения, что он «псих ненор-

мальный» и прочее. Будем исходить из реальности: он совершенно нормальный человек, достаточно умный и интеллигентный, о чем свидетельствует его хорошая русская речь и прекрасная манера держаться несмотря ни на что... Давайте представим себе, какой путь он прошел, чтобы позволить себе подняться одному в зале и предложить на такой пост — себя! Почему он смог представить себя на этом посту? Он что — такой бешеный карьерист и честолюбец? Но его биография, которую он кратко осветил в своей речи, вовсе не подтверждает этой мысли. Какими качествами обладает этот сравнительно молодой человек, которые позволили ему настойчиво предлагать себя на главные общественные посты в нашем государстве?» Ну как вам моя находка? Пойдет?

А. Просто великолепно! Если вам еще удастся раскрыть в этом ракурсе задуманные вами конструктивные вопросы и завершить их органически связанным со всей темой и вступлением таким же блестящим заключением, то можно считать наш курс обучения риторике для вас полностью завершенным!

О. Лышу себя надеждой, что сумею это выполнить, хотя бы пока в заготовке. Вот сейчас просматриваю свои конструктивные вопросы... Ответ на 1-й вопрос вполне можно связать с тезисом вступления: нет, никак не хлебом единым жив человек, если может ставить превыше всего использование своего гражданского потенциала, реализацию своих скрытых возможностей «общественного человека». На 2-й вопрос можно ответить еще ближе к моему вступлению: цивилизованным человек становится тогда, когда общество создает возможности для становления гражданина, т. е. мыслящий себя активным членом общества человек и делает это общество цивилизованным. Кстати, я уже веду сбор материала для нашей темы, и особенно много мыслей, примеров дают газеты. Может, я приведу в раскрытие этой мысли небольшую цитату из статьи академика ВАСХНИЛ В. А. Тихонова «Суть моей концепции» (Лит. газета. 1989. 9 авг.): «Что такое государство? Если иметь в виду не тоталитарное, а гражданское общество, то государство — это некий орган управления, который создается свободными гражданами для защиты своих социальных прав и интересов. С этой точки зрения государство и граждане абсолютно равны. Они равноправны, и критерием их равноправия является писанный закон. ...Обычно считают, что цивилизованный — это только культурный, образованный, честный и т. д. Конечно, я не знаю,

что точно имел в виду Владимир Ильич, говоря о социализме как о «строе цивилизованных кооператоров». Но я считаю, что в данном контексте «цивилизованный» — это производное от «цивилис» — гражданский. Цивилизованный кооператор — это кооператор-гражданин. А гражданин — это юридически свободное лицо, самостоятельно хозяйствующее, экономически обособленное от внешнего мира и связанное с внешним миром только через систему товарных отношений».

Я, правда, еще не знаю, в какой форме я подам эту цитату моим слушателям, но место ее я вижу в раскрытии этого вопроса.

А. Да, высказывание очень удачно с позиций тактики — и достаточно авторитетен автор, и весьма актуальна мысль, и основывается на широко известной цитате из ленинской статьи «О кооперации», и наконец, весьма значима сама статья по своей политической установке, и обращенность к ней явно будет весьма полезна для расширения политического и экономического кругозора ребят. Остается только определить форму подачи этого материала и конкретное место в развитии вопроса — в начале или в конце его рассмотрения. Но это сугубо авторское дело, и я не могу даже пытаться что-либо советовать. Наверно, не стоит больше анализировать целесообразность вашего вступления. А все его плюсы и минусы вы ощутите лишь в процессе реальной деятельности. И все же прежде чем перейти к заключению, вытекающему из всего материала и этого вступления, хотелось бы представить читателям, как вы осуществите главный композиционный принцип — непременно связь всех компонентов с основным тезисом.

О. Мне жаль, что вы меня прервали на полпути решения моих вопросов, но я понимаю, что, развивая их подробно, мы уйдем от поставленной сейчас задачи — рассмотреть функциональную связь в речи ее начального и конечного компонентов. Ведь, как я понимаю, о правилах построения главной части мы еще будем говорить?

А. Разумеется, как только завершим рассмотрение наших вариантов для начала и конца беседы. Итак, ваше слово о связи главного тезиса с начальным и конечным компонентами вашей беседы.

О. Позвольте, я напому главный тезис этой беседы: цивилизованный человек живет на земле для того, чтобы не только отправлять, подобно червю в течение отведенного ему срока, биологические функции, но и как можно полнее реализовать себя как социальную, общественную

личность. Чем выше степень самореализации, тем более счастлив человек, и наоборот. Думаю, поставив вопрос о причинах той мужественной активности, которую проявил на Первом съезде народных депутатов СССР Оболенский, я ухватил самую суть тезиса. «Как можно полнее реализовать себя как общественную личность» — вот что двигало этим человеком. А чем завершу? Я совершенно уверен, что главным побудительным мотивом может стать только та часть тезиса, которая трактует понимание счастья. Не знаю, может быть, я неправ, но мне представляется, что это состоящие души более всего отражается во внешнем облике человека, в выражении его глаз, в том внутреннем свете, которым он озарен. Поэтому я полагаю, что преддверием к заключению, т. е. раскрытием последнего вопроса «Может ли цивилизованный человек ощущать себя счастливым, полноценно живущим, не реализуясь как общественная личность?», должна послужить какая-то наглядная картина, сравнивающая образы, портреты людей, граждански активных, полностью реализовавших себя в этом плане (типа С. Федорова, Н. Травкина, В. Дикуля и т. п.), и людей, имеющих все жизненные блага, к которым они стремились, но сосредоточившихся только на эгоистических устремлениях — таких портретов нам немало представляет кино, художественное и документальное, телевидение, живопись. Думаю, что, дав ребятам взглянуть в эти сопоставляемые образы, я обязательно пробужу в их сознании и подсознании стремление быть такими же красивыми, как активные граждане Отечества. А для последнего аккорда к этой беседе я хочу подобрать какие-то стихотворные строки из Н. Заболоцкого, А. Ахматовой или современных поэтов, точно фиксирующие главную мысль тезиса. Они уже всплывают в памяти, но я буду искать наиболее точные и краткие, так как стихи, на мой взгляд, наиболее сильно воздействуют на эмоции.

А. Нет у меня никаких возражений и критических замечаний. Разрабатывайте свою композицию и проверяйте ее в деле — это и будет главный критерий ее качества. Ну, а теперь я предложу свой вариант. Могу ли я в моей ситуации воспользоваться вашим вступлением?

О. Мне кажется, нет. Вам придется выбрать вступление «с ораторской предосторожностью», чтобы снять предвзятое отношение, перебороть предубеждение против вас лично и всего, что вы будете «изрекать».

А. Полностью с вами согласна. То есть мне нужно *показаться* ребятам с самой лучшей стороны, в то же время

делая это очень тактично и без малейшего нажима. Поэтому я думаю, что сама тема нашей беседы должна как бы возникнуть случайно, незапланированно. Поэтому мне представляется наиболее уместным такое вступление, которое подчеркнет мое внимание, любовь и доброжелательность по отношению к моим слушателям. Но как это сделать не саморекламно и как связать сразу с тезисом и задачей всей беседы? Вообразим такую картину: я попросила остаться весь класс после уроков для небольшого «разговора по душам». Как они готовятся к этому разговору, я себе представляю — как к битве! Тем важнее для успеха первый момент, который должен их всех моментально «разоружить» — неожиданный для них мягкий тон, улыбка (но ни в коем случае не заискивающая и не жалкая!) — и сразу первый шаг к поиску общей платформы: «Знаете ли, ребята, отчего бывает большинство тяжелых заболеваний? От душевного дискомфорта, недоброжелательства, унылой сосредоточенности на злых мыслях, недобрых переживаниях, на эгоцентрической заикленности». Тут можно привести яркое высказывание крупного медицинского авторитета, известного всем. Ясно, что настороженность еще не покинула ребят, и они быстренько начинают соображать: к чему это она о болезнях? Не начнет ли жаловаться, что мы ее «довели»? Следующий шаг должен полностью отвести это подозрение: не во мне дело, а в них. Недобрая атмосфера, заикленность на своих «переживаниях» отражаются в их лицах. И здесь уж дело мастерства — как мне удастся: рисунками ли, собственной ли мимикой, словесными ли описаниями — показать, какими я вижу их в минуты недоброй напряженности. Хорошо бы вызвать расслабляющий смех — это самая добрая почва для внедрения моего *этоса* в их души. Они поймут, что не только они меня изучают, но и я очень внимательно изучаю их, однако в отличие от них — с любовью и доброжелательностью, будучи абсолютно уверена, что это непонимание временно и вызвано недоразумением. Следующий шаг (причем без задержки, ни в коем случае не застревая на этом витке) — к более высоким сферам — за пределы наших отношений: с грустью и тревогой скажу несколько слов о том, сколько бед, серьезных неприятностей и даже несчастий возникло у нас только на одном неумении и нежелании понять, поглубже узнать другого, не навязывать ему тот образ, который мы создали в своем порыве все подогнать под стандартный «образ врага». Здесь примеров куча — можно ограничиться только кратким перечислением «горячих то-

чек» — Сумгаит, Фергана, Казань и т. п., где штамп «наш — не наш» механически делал людей кровными врагами. А можно рассмотреть только один вариант: определение понятия «гражданин Эстонии» — и острейшие дебаты вокруг этого вопроса. Так я задану струнку «гражданства», к которому нам надо выбираться из дебрей наших «предосторожностей». Что здесь важно в плане моей сверхзадачи? Необходимо, закрепив в сознании моих слушателей свой *этос* как человека, не заикленного на своих трудностях и прекрасно ориентирующегося в общечеловеческих проблемах, оторвать их от мелких переживаний и окунуть в самую гущу общественной борьбы сегодня, вызвать ощущение причастности каждого к судьбам своей страны, веру в собственные возможности, убедив их в том, что я вижу в каждом из них потенциального Гражданина, активного деятеля и в конечном счете счастливого, радостно живущего на земле человека. Поэтому мне кажется, что сразу после намеченных витков «предосторожности» следует предложить для общего рассмотрения проблемную задачу, имитирующую настрой в классе, но без прямой привязки к реалиям, так чтобы они сами сообразили, какую связь эта задача имеет с их собственной ситуацией. В качестве такой задачи можно привести письмо в журнал «Юность», автор которого — школьник — озабочен грустной обстановкой в классе, где все заняты каким-то «обменом барахла», где человека ценят по наличию «заграничных шмоток», а не по уму или таланту, где всякая общественная активность презирается и высмеивается и т. д.¹ Так что все конструктивные вопросы нашей беседы я предполагаю рассмотреть «от противного», преодолевая «скрытого оппонента» на каждом витке композиции. Такой ход продиктован моей двойной сверхзадачей: мне надо не только побудить ребят перестроить свое отношение к общественной деятельности, но и изменить в корне их отношение ко мне, так как иначе никакого совместного действия произойти не может.

О. Убедительно. Тут действительно может быть множество вариантов, но ход вступления «с ораторской предосторожностью» в этой ситуации абсолютно оправдан. Мне кажется, что и заключение вы не сможете позаимствовать

¹ Много яркого и убедительного материала для бесед такого рода собрано и проанализировано в книге А. В. Мудрика «Время поисков и решений, или Старшеклассники о них самих» (М.: Просвещение, 1990).

у меня, так как и тип ораторский у вас иной, другой образ, и снять предосторожность в заключении нельзя.

А. Совершенно верно. Но мне кажется, что закрепить нашу «магнетическую связь», которая должна возникнуть в процессе беседы, по моему замыслу, лучше всего раскрывшись перед ними — ради чего была затеяна эта беседа, что меня натолкнуло на нее (разумеется, почти полностью изъяв личный мотив), а главное — развернув перспективу раскрытия возможностей каждого, как я ее представляю. Эта конструктивная позиция позволит мне и закрепить свой *этос* в их сознании, и решить свою сверхзадачу в деятельностном плане. Думаю завершить чисто деловым предложением: организовать классную «службу общественного мнения» по всем интересующим ребят вопросам, продумать систему «быстрого реагирования» на общественные идеи ребят, создать «клубы по интересам», спланировать диспуты по актуальным вопросам — словом, «познать самих себя» и на основе выявления общественного потенциала каждого сформировать условия «наибольшего благоприятствования» для самораскрытия своих гражданских качеств цивилизованного человека.

О. Да, но это все «логический аспект», а где же «психологический аккорд» — пища для положительных эмоций?

А. Вопрос по существу. Думаю, что, если все пойдет по задуманному, можно завершить беседу высказываниями авторитетных людей, раскрывающими их гражданскую позицию, духовные искания.

О. Это, конечно, прекрасно, но, по-моему, не совсем соответствует выбранному вами способу движения «от противного». Думается, лучше бы найти материал, который был бы ближе ребячьим возможностям и показывал путь «преодоления»...

А. В моей подборке материалов есть интересная статья Ю. Андреева «Вызов», посвященная В. Высоцкому. Может быть, лучше предложить обсудить отрывок из нее?

О. Думаю, это еще больше сблизило бы вас с ребятами: ведь Высоцкий — их кумир!

А. Да, пожалуй, вы правы. И это наилучшим образом будет отвечать моей сверхзадаче: вызвать у ребят желание продолжить подобные беседы «по душам». Тут очень важно не ставить точку, а привести в заключение мостик-вопрос, проблемную ситуацию для дальнейшего размышления, а значит, и будущего разговора начистоту.

О. А теперь давайте обсудим такой вопрос: чем руководствоваться оратору, выбирая последовательность и рас-

положение компонентов главной части — аргументов, подтверждающих их фактов, примеров, иллюстраций, научных данных, исторических аналогий, а в случаях, когда требуется переубедить аудиторию, — доказательств от противного?

А. Оставив в стороне привычный хронологически-последовательный тип композиции, который соответствует информативному жанру выступления, рассмотрим, какой может быть композиция убеждающей речи. Напомню, что все доказательства здесь «нанизываются» на главный тезис и не отклоняются от него ни на йоту. Лучше всего этой цели отвечает *спиральная композиция*. В чем ее суть? Вот как пишет об этом исследователь системно-логического подхода к разработке речи В. В. Одинцов: «Последовательность развертывания тезисов может быть различной: во-первых, то или иное положение может раскрываться постепенно, при этом в описании, изложении фактов сохраняется пространственное, временное или причинное следование; во-вторых, последовательное изложение может быть пунктирным — изложение строится на отдельных опорных пунктах с пропуском каких-то смысловых звеньев; в-третьих, изложение нередко является возвращающимся, когда используется повторение или варьирование отдельных мест. При этом «естественный порядок» вещей может нарушаться... Наиболее характерной разновидностью данного типа изложения оказывается спираль»¹.

О. Да, иногда кажется, читая ту или иную статью, что автор повторяется. Однако, всмотревшись в текст, видишь, что это не повторение мысли, а именно ее движение по спирали, как бы постепенное раскручивание тезиса с постепенным обогащением главной мысли на каждом витке.

А. Вот за этим и надо тщательно проследить на занятиях, посвященных анализу эталонных речей, их композиций. Помимо громадной полезности таких занятий, это просто увлекательнейшее дело — раскручивать композицию, анализируя замысел оратора, его стратегию и тактику.

Спиральная композиция в наибольшей мере соответствует агитационной речи, задаче убеждения и переубеждения.

О. Да, но мне представляется, что эта композиция — «фигура высшего пилотажа» и доступна далеко не каж-

¹ *Одинцов В. В.* Структура публичной речи. — М.: Знание, 1976. С. 24.

дому. Можете ли вы, например, использовать такую композицию в своем варианте лекции на нашу «рабочую тему»? Не есть ли это сугубо индивидуальная особенность речи, ораторская способность?

А. Вопрос вы задали отнюдь не простой. Проблема соответствия синтаксиса построения речи внутреннему ритму и типу мышления и даже характера человека изучается психолингвистикой, и есть наблюдения, подтверждающие ваше предположение. Кроме того, спиральная композиция — это действительно проявление высшего мастерства оратора. Да и вряд ли нужно ломать свой собственный стиль, пытаясь кому-то подражать. Всякая искусственность легко обнаруживается в аудитории и вызывает недоверие слушателей. Но есть вариант этой композиции, которым широко пользуются многие ораторы — так называемое *ступенчатое* построение речи. То есть оратор, как альпинист, одолев первую ступеньку пирамиды, «привязывается» к тезису и делает следующий шаг по пути его развертывания, затем — опять привязка-закрепление. Этому научиться может каждый думающий человек. Но, конечно, оратор должен сам «творить» свою композицию, чтобы и слушатели и он сам получили удовлетворение от ее эстетического образа. «Расположение, — отмечал Н. Ф. Кошанский, — учит соображать и, соображая, давать направление Рассудку и Нравственному чувству. Расположение есть действие Рассудка и Нравственного чувства, которые от частых соображений, от частых примеров сами, наконец, образуются, укрепляются и приемлют надлежащее направление».

Беседа восьмая, заключительная

О ЯЗЫКЕ И «СЛОВЕСНОМ ДЕЙСТВИИ» В АУДИТОРИИ

А. Ну вот мы и добрались до того этапа работы над речью, который первоначально представлялся нам синонимом слову «риторика». Языковой, речевой этап завершает всю подготовительную фазу и вместе с тем напрямую выводит нас в исполнительский, аудиторный этап. Это и заставило меня объединить в одной беседе работу над языком и исполнение самого акта речи в аудитории.

О. Но ведь это чрезвычайно сложно! Я ознакомился с литературой, предложенной вами по этим вопросам. Одни

языковеды, филологи, не говоря уж о писателях, столько наработали в этой области, что глаза разбегаются — на что опираться, что использовать... А уж когда обратился к литературе по сценической речи, выразительности, искусству владения голосом, жестом, артикуляцией и т. п., тут я вообще растерялся: оказалось, что человек, выступающий с трибуны с публичной речью, должен быть чуть ли не первоклассным актером! И вы хотите все это «быстренько проговорить» под самый конец нашего разговора?

А. Именно потому, что материала много и литература по обеим проблемам представлена весьма широко и в массовых тиражах, я и думаю, что мы сможем опереться на нее, а не повторять в краткой форме того, что наши читатели смогут при желании изучить глубоко и серьезно, с учетом своей подготовленности, осведомленности и индивидуальной потребности. Наша же задача — попытаться именно с позиций риторики выработать некоторые рекомендации для ориентации в этом безбрежном океане.

О. Мне представляется, что задача эта сложнее, чем предыдущие, потому что вряд ли мы здесь сможем воспользоваться хоть в какой-то мере рекомендациями классической риторики или зарубежным опытом. Ведь язык более всего привязан к своему времени и общественно-культурной ситуации, не так ли?

А. Очень точно подмечено. Есть даже такие филологические характеристики, как «языковая политика», «языковая мода» и т. д. Чтобы подробнее представить себе исходные позиции риторики сегодняшнего дня у нас в стране, мы все же произведем некоторое разделение исполнительско-речевых проблем на два главных раздела: подготовительный, завершающий доаудиторную фазу разработки речи и произносительный, аудиторный, заключив его постречевыми, контрольными операциями, которые должен произвести каждый в процессе самоконтроля и самосовершенствования своей речи.

О. А какой путь мы изберем для анализа? Тот, которым мы шли до сих пор, вряд ли подойдет — ведь «эталонные речи», на которых мы рассматривали все предыдущие этапы, здесь уже не сработают — это написанные, а не произносимые тексты.

А. Вы правы, но не во всем. Образцов, как со знаком плюс, так и со знаком минус (что не менее важно) нам предоставляют радио, телевидение и сама жизнь достаточно. Да и на языковом этапе нам нужны будут в большей мере письменные тексты, над которыми можно произ-

водить рабочие наблюдения. Но много мы не будем этим заниматься, так как подобных упражнений представлено множество в той литературе, к которой мы будем отсылать наших читателей.

О. Я бы хотел начать с вопроса: существует ли в наше время какая-то «языковая политика»? Мне кажется, что стихия языкового бескультурья настолько захлестнула все наше общество, что процесс стал совсем неуправляемым. Чего стоит одно укоренившееся за последние годы обращение граждан нашего общества друг к другу — «мужчина!», «женщина!» Мне кажется, что мы уже потеряли все достойные человека, уважающего себя и других, формы обращения, и этот процесс необратим...

А. Ну почему же такой пессимизм? Меня, например, в этом плане, как ни странно, вдохновляет «лингвистическая война» в наших республиках и различных национальных автономиях. Это означает, что осознание нацией себя как гражданского сообщества напрямую связано с пониманием необходимости «реанимации» родного языка. Характерно, что в 60-е годы, когда началось оттаивание нашего общества после ледникового периода «казарменного социализма» и «социоцентризма», внимание к проблемам культуры языка и речи проявили прежде всего писатели и филологи. Поток хлынули публикации о культуре речи, выразительности и точности слова, о воспитании словом и т. д. (см. список в конце книги). Большим успехом пользовались у слушателей и зрителей передачи под рубрикой «Культура речи». Эта же тема широко была представлена во всех журналах и газетах. Был создан специальный журнал «Русская речь», пользовавшийся большой популярностью в широких слоях населения. Словом, мы пережили настоящий культурно-языковой «бум».

О. Да, я хорошо помню, как все ринулись закупать различные словари, надеясь таким путем вернуть утраченную культуру, стать цивилизованными людьми. Хотя, надо признать, в те годы мы все же не ощущали в полной мере своего бескультурья, просто хотели быть «еще более культурными». Школа тогда медленно, со скрипом, но стала поворачиваться к «выразительному чтению», заброшенному с 30-х годов...

А. Да так и не повернулась — не хватило сил, а главное — учителей, способных вести эти занятия. А потом как-то постепенно всё сошло на нет еще и потому, что люди осознали тщетность своих потуг. Хорошими ораторами так и не стали, да и спрос на публичную речь в условиях за-

крепившегося «единомыслия» был невелик — по бумажке-то все могли на достаточном уровне громкости и с отчетливой артикуляцией прочитать подготовленную кем-то речь... А вот новое возрождение нашего общества задело гораздо более глубокие слои языка и речи. Причем особенность этого периода заключается в том, что процесс начался не с русского языка, а с задавленных, полузадушенных языков других многочисленных народов, населяющих нашу необъятную родину.

О. Кстати, так и нет пока истинных данных о количестве языков на территории СССР, да, как свидетельствуют последние публикации в газетах и журналах, никогда таких данных и не было — никому это было не нужно. И вдруг оказалось, что социальная напряженность, противостояние во многих регионах связаны и с проблемами языка! А мы все, и наука прежде всего, оказались совершенно безоружными, не подготовленными к разумному решению этих вопросов. Так как же быть с языковой политикой нам?

А. Ну, наша, т. е. с позиций риторики, языковая политика, к счастью, имеет несколько более ограниченные пределы, хотя, несомненно, и связанные в своей основе с общей государственной языковой политикой. Прежде всего, ограничим свои рассуждения рамками русского языка. Сейчас по отношению к русскому языку тоже происходит, хотя пока и в очень узком кругу интеллигенции гуманитарной ориентации, пересмотр тех фундаментальных идеологических характеристик, которые были навязаны ему военно-казарменной идеологией и сталинской политикой. Культура русского языка, весь он в целом пострадали так же, как и наш народ: практически они были репрессированы и закованы в цепи. Первое «усекновение» нашего языка произошло сразу же после революции, когда интеллигенция, стараясь стать понятной и доступной для каждого неграмотного, русского и нерусского человека, возвела в принцип языковой политики «максимум популярности и простоты». Этим топором обрубали не только литературу, но и весь живородящий потенциал русского литературного языка заодно с его носителями — «буржуями-дворянами», «барами» и вообще теми, кто «в очках и шляпах». Не могу удержаться от цитирования уже упоминавшейся мною статьи Н. Велиховой «Укрощение языка»: «Все поглотил общеупотребительный язык. Глубокие ресурсы словесных хранилищ покрылись пылью за ненадобностью. Красоту слова стали относить к высокопарности, даже к

фальши». И далее она приводит потрясающий «черный список слов», еще лет пять назад вычеркивавшихся редакторами как политически неблагонадежные: *символ, вдохновение, наитие, интуиция, подсознание, литургия, соборность, ритуал, пьета (милосердие. — С. И.), Библия, нерукотворный, божественный, озарение, откровение, Богоматерь, инобытие, таинство, абстрактный* и тому подобные. «Что это значит? — с болью восклицает автор. — Да то, что сами понятия и проблемы, которые обозначены этими словами, последовательно выбрасывались из употребления. Их надо было выкорчевать из области мышления, из сознания. Язык, сознательно заниженный, сокращенный, элементаризованный, не терпел наличия своего антипода, он жаждал равенства, нивелировки, обезлички. Запрет на слова, передающие сведения о глубинных ценностях внутренней жизни человека, возникал, как шлагбаум, на пути к самим этим глубинам».

О. Да, это была действительно политика, мощная наступательная идеология. И не в ней ли корни не только современных обращений «мужчина» и «женщина», но и сегодняшнего неприятия друг друга, сознательное противопоставление рабочего класса интеллигенции? Кстати, что-то незаметно движение в языковой политике и сегодня — да есть ли она вообще по отношению к русскому языку?

А. Она только формируется, назревает. Но как это ни покажется странным, процесс возрождения русского языка теснейшим образом связан с возрождением всех других языков нашего многонационального государства.

О. Уж это чересчур! Пусть «расцветают все цветы», но почему великий русский язык зависит от их расцвета — это уж совсем непонятно.

А. Ну почему же непонятно? Ведь великому русскому языку самой историей развития нашего государства навязана серьезная и ответственнойшая миссия — быть языком межнационального общения. Но именно эта функция, возведенная «лингвистами-сталинистами» в ранг фундаментальной его характеристики, и стала вторым топором, занесенным над его многострадальным телом. Постепенно из нашего сознания стало исчезать понимание **самоценности** русского языка, его коренной связи со всей русской культурой, историей, художественной литературой. И наш «великий и могучий», систематически искажаемый и упрощаемый ради нужд межнационального общения всеми народами до рыночно-бытового и газетно-бюрократического,

стал и для русского человека «языком межнационального общения».

О. Чудовищно! Но ведь факт. Я смотрел несколько передач из республик и, признаться, с тревогой и завистью видел, как вдохновенно полная площадь людей, многотысячная толпа, поет национальные песни своего народа. И подумалось: а что споем мы, русские, собравшись на многотысячный митинг? Даже из домашнего быта вытесняется русская песня, русская пляска...

А. И русское слово! Мы уже и тоста произнести не можем — нет у нас для этого запаса незаезженных слов. А ведь для торжественной, ритуальной речи нужны красивые, высокие слова. Но не будем впадать в пессимизм. Жизнь показывает, что не иссяк «живой как жизнь», по точному выражению К. И. Чуковского. Реанимация его происходит вместе с воскрешением духа народного, пробуждением национального самосознания. И здесь как раз реализуется та идея национального языка великороссов в условиях многонационального окружения, которая лежит в основе правильной, демократической национальной политики. Вот почему языковая политика, касающаяся русского языка, теснейшим образом связана с общей языковой политикой и с общей политикой национального развития в демократическом государстве, к которому медленно, но верно мы движемся. Идеи соборности, миротворчества — вот та база, на которой мы будем строить и современную систему требований к публичной речи, ее словесному оформлению. И вы правы — здесь всё придется определять исходя из реалий сегодняшнего дня.

Итак, у нас изобретен весь замысел речи, отобраны тактические приемы и все компоненты речи, продумана композиция их расположения от начала и до конца. Ясно, что все предыдущие моменты речи также облекались в слова и предложения. На что же вам надо будет обратить внимание в процессе «редактирования текста», доведения его до оптимального соответствия целевой установке?

О. Думаю, что прежде всего надо определить, соответствует ли общий стиль и тон речи характеру аудитории, основному типу и сверхзадаче речи, адресованной данным слушателям.

А. Действительно, начать следует именно с этого. Но не очень стесняйте свою собственную индивидуальность рамками так называемого «функционального стиля». Ведь публицистическая речь принципиально разностильна. Ее задача — наибольшим образом повлиять на слушателей, но

при этом не переходя границы общепринятых норм литературной речи и вместе с тем реализуя в известной мере свой собственный речевой тип, т. е. оставаясь самим собой.

О. Мне кажется, это будет очень трудно объяснить моим ученикам, которые не подозревают о том, что у них есть какой-то собственный речевой тип.

А. Между тем он есть у каждого и вытекает из его особенностей мышления и речи. Подробнее я пишу об этом в своей книге «Специфика публичной речи» (М.: Знание, 1978). Там все речевые типы проанализированы и дана их характеристика. Здесь же я предложу вам интересный эксперимент, который описан в книге В. В. Одинцова «Какой быть методике лекционной пропаганды?» (М., Знание, 1984). Разным лекторам был предложен стилистически нейтральный текст:

«Для поддержания жизни людям нужна вода. Обычно населенные пункты располагаются по берегам рек, которые одновременно используются для водоснабжения и спуска сточных вод. Находящиеся в них бактерии могут явиться причиной инфекционных заболеваний. Для предотвращения эпидемий необходима санитарная охрана водоемов».

Каждый должен представить себя лектором в молодежной аудитории (конкретно — школьной и ПТУ) и в соответствии со своей целевой установкой перестроить этот текст стилистически. Я приведу вам несколько вариантов, а вы сами определите ораторский тип их авторов.

1. Для поддержания жизни людям нужна вода. Вот почему обычно населенные пункты располагаются по берегам рек. Но ведь эти реки одновременно используются для водоснабжения и для спуска сточных вод. В результате находящиеся в них бактерии могут явиться причиной инфекционных заболеваний. Именно поэтому для предотвращения эпидемий необходима санитарная охрана водоемов.

2. Как жить без воды? И пить, и умыться, и постирать — всё вода нужна. И машину помыть, и грязную воду после стирки в пруд или в речку вылить — не бегать далеко. И не задумываемся над тем, что заражаем и воду, и самих себя. Отсюда и болезни...

3. Сердце кровью обливается, когда видишь, как воду, чистую, вкусную воду, ту воду, без которой человеку нет жизни, в которой мы нуждаемся ежедневно, ежечасно, как эту воду убивает наша бесхозяйственность, как горделивая красавица-река превращается в мутный, грязный поток, зараженный болезнетворными микробами. Что это — глу-

пость или преступление? Или и то и другое? Когда же мы очнемся и станем на защиту нашей родной природы, на защиту самих себя, наших детей и внуков?

О. Мне больше всех понравился последний вариант — он действительно заставляет задуматься, призывает к действию. Но, вероятно, это потому, что мне этот стиль наиболее близок вообще. А ведь выбор его будет в первую очередь обуславливаться ситуацией, характером аудитории. Каков ораторский тип авторов этих текстов? Первый — жесткий логик. Это особенно ощутимо в его кратком синтаксисе, где предложения соразмерны и соединены причинно-следственными словами: *вот почему, в результате, именно поэтому*. Второй, я бы сказал, «популист», тяготеющий к разговорно-экспрессивному стилю. Поэтому фразы его тоже просты, кратки, но изобилуют стилистически окрашенными повторами, риторическими вопросами и прочими стилистическими фигурами. Зато третий — оратор-патетик. Синтаксис его многомерен, музыкально-ритмичен. Ему присущ высокий пафос, усиленный риторическими вопросами.

А. Вот видите, как легко мы разрешили задачу определения ораторского типа и выбора стилистического рисунка для всего текста выступления. Теперь пойдем дальше. На чем вы сосредоточитесь далее в своей «редакторской деятельности»?

О. Теперь я займусь словарем: надо, чтобы слова соответствовали мысли, чтобы всеми были поняты, чтобы смысл их не был затемнен и не возникло бы никаких двусмысленностей. Одновременно надо позаботиться и об их образности, силе воздействия на умы и сердца. Вроде бы всё это так, но вместе с тем прочитанная мною литература совсем сбила меня с толку. Слишком много в ней различных табу. Авторы предостерегают оратора от употребления архаизмов, диалектизм, канцеляризм, просторечных слов, не говоря уж о профессионализмах, вульгаризмах и жаргонизмах. Но не кажется ли вам, уважаемый коллега, что, очистив таким образом свою речь, мы получим тот самый первоначальный нейтральный текст о воде... А ведь такая «вода» льется на головы наших слушателей во множестве аудиторий, умудряясь не замочить ни одного их волоса.

А. Очень рада, что вы обнаружили этот парадокс в многочисленных работах по культуре речи. И если мы с вами ратуем за обновление языковой политики в нашем обществе, то свой праведный гнев обрушим на трех наших

главных врагов, мешающих нам завоевывать умы и сердца. И первый враг — штамп, забивший русскую речь, и письменную и устную. Штамп вездесущ, он проникает даже в фонетико-орфоэпические нормы (вспомните, как в брежневские времена вслед за генеральным секретарем чуть ли не все поголовно аппаратные работники стали произносить «коммунизм», «империализм» и т. д. — даже сейчас еще многие от этого греха не избавились). Но о произносимых штампах мы поговорим позже. А сейчас выясним, что мы понимаем под словесным штампом и как собираемся от него избавляться.

О. Здесь я хочу сказать, как много дал мне в понимании природы этого явления К. И. Чуковский своей замечательной книгой «Живой как жизнь: О русском языке» (М., 1963). По-моему, эта книга бессмертна, и ее совершенно необходимо переиздать большим тиражом. Тот самый «канцелярит», с которым сражался Чуковский в те годы, сегодня уже просто поглотил наш «великий и могучий», и страшнее всего то, что мало кто это замечает. Точь-в-точь тот самый «крокодил», что «солнце в небе проглотил».

А. Да, это «чудище обло» нужно выживать из языка каленым железом. Но оно удивительно живуче, приспособляемо и так же ловко мимикрирует под истинное слово, как и сам человек, носитель «канцелярита», ловко меняет обветшавшие штампы на опять же штампы, но с новой, модной окраской. Так, стоило М. С. Горбачеву пару раз произнести словосочетание «прибавить в работе», как оно буквально наводнило речи функционеров различных рангов. Так что вот один из каналов штампов — использование готовых конструкций, произнесенных большим авторитетом. Вообще же природа штампов, или словесных клише, как иногда их называют, смягчая неприятный оттенок, довольно проста и легко объяснима. Та самая утилитарная функция, о которой мы уже говорили, заставляет говорящих стремиться к некоторым общепонятным словам и конструкциям. Распространяясь средствами массовой информации во всех слоях населения, они вживаются в сознание даже не будучи понятыми до конца. Очень часто люди, употребляя даже такие как будто всем понятные выражения, как *демократия, тоталитарный режим, авторитарное правление, эскалация, интенсификация* и даже *социальная справедливость*, вкладывают в них далеко не идентичное содержание. Отсюда — иллюзия взаимопонимания и скольжение любой речи по поверхности сознания.

О. Но что же делать? Невозможно же заменить все

общеупотребительные в наше время слова какими-то их синонимами.

А. Конечно, однако если вы хотите, чтобы речь ваша достигла задуманной цели, надо, во-первых, не злоупотреблять «общими словами» и, во-вторых, по возможности разъяснять слушателям, какое вы вкладываете в них содержание. Только постоянная забота о действенности речи избавит ее от стертых, полинявших или новомодных штампов.

О. Кстати, мне кажется, что самые зловредные штампы, буквально убивающие живую русскую речь, — это канцеляризмы, пролезшие в устную речь из инструкций, приказов и постановлений. Прямо скулы сводит, когда слышишь с трибуны все эти «во исполнение решений», «в целях улучшения», «в упомянутых выше», «во избежание», «прийти к убеждению» и т. п. Как грустно было слышать речь милой молодой женщины-зоотехника, которая вещала в микрофон: «При групповом содержании телят есть опасность сосания, лизания и захватывания шерсти телятами друг у друга и заболевания от этого».

А. Да, «канцеляриту» трудно противостоять. Кстати, в педагогической среде он превратился в определенный профессионализм. Не хочется приводить здесь специфические учительские «словечки», передаваемые «по наследству» от одного поколения учителей другому. Но чего стоит неподражаемая учительская интонация, с которой произносится ничего не значащее, но так профессионально интонируемое словечко «та-а-к», с которого традиционно начинается почти каждый урок. И ведь это все не просто «заполнители речевого пространства», а отражение в языке авторитарной педагогики, так же как в языке военных — субординационно-армейских отношений.

Есть и еще один «источник» речевых штампов: желание «укротить» экспрессию слова, сгладить его резкость, сделав нейтральным, слабоокрашенным. Так рождаются наводнившие нашу речь слова-«лицемеры»: «несуны» — вместо *воры*, «пронос через проходную» — вместо *хищение*, «употребляли алкоголь» — вместо *пьянствовали* и т. п.

Эти «маленькие хитрости» буквально наводнили нашу речь, делая ее псевдоинтеллигентной и лицемерно-фальшивой.

О. Конечно, прежде всего, продумывая и отрабатывая текст своей речи, я должен тщательнейше очистить ее от этого отвратительного мусора. Но вопрос еще вот в чем: что толку от этой моей работы, если я не буду в аудитории

пользоваться моим текстом? Ведь убеждающая речь — это свободная речь, без пресловутой «бумажки».

А. Да, здесь есть некоторое кажущееся противоречие, но оно именно кажущееся. П. С. Пороховщиков, не только блестящий практик, но и серьезный теоретик судебной речи, развивая это противоречие, на протяжении целой IX главы своей книги «Искусство речи на суде», приводит весьма убедительные доводы в защиту тезиса: «Мы не будем повторять старого спора: писать или не писать речи. Знайте, читатель, что, не исписав несколько сажен или аршин бумаги, вы не скажете сильной речи по сложному делу. Если только вы не гений, примите это за аксиому и готовьтесь к речи с пером в руке». Но далее он подчеркивает, что «из того, что речь должна быть написана в законченной форме, не следует, что она должна быть произнесена наизусть» (о «бумажке» вообще даже речи не идет!), и подтверждает этот вывод высказыванием Цицерона об ораторе Антонии: «Никому и в голову не приходило, что его речь обдумана заранее; казалось всегда, что он говорит без подготовки; на самом деле он был так подготовлен, что, когда начинал говорить, судьи обыкновенно оказывались недостаточно подготовленными к тому, чтобы остерегаться его искусства».

О. Вообще-то это понятно: ведь «саморедакторская» работа не только очищает текст от «канцелярита» и штампов всех мастей, но и способствует выживанию их из речи вообще, формирует чувство языка и в конечном счете общую культуру речи оратора. Ну, это понятно, а с какими еще врагами предстоит мне бороться?

А. Следующий враг убеждающей речи — серость, унылость, невыразительность. В нашем эксперименте с текстом о воде мы уже видели, как абсолютно невыразителен так называемый нейтральный стиль. Он хорош на своем месте: в научном тексте, справке, инструкции и т. п. Но только не в публичной речи.

О. А вот насчет «цветов красноречия» у меня сильное сомнение: нужно ли в наши дни стремиться «украшать» свою речь всеми эпитетами, метафорами, сравнениями, аллегориями и прочими тропами? Я, например, с каким-то внутренним раздражением и недоверием воспринимаю нарочито «раскрашенную» речь.

А. Несомненно, время накладывает свой отпечаток на ораторскую речь, особенно деловой ориентации. Напряженная ситуация в обществе, тревога за судьбу страны, острые ситуации, требующие поиска оптимальных путей к взаимо-

пониманию, — всё это определяет и «речевую моду», общепринятый ораторский стиль, или желательное его направление. Мне кажется, что более всего сегодня аудитория воспринимает «ответственную речь», которая характеризуется сдержанностью тона, строгостью в отборе слов и выражений, размышлением вслух, индивидуальностью стиля. Однако выбор языковых средств в наибольшей степени зависит от жанра и ситуации. Для меня, например, чрезвычайно обидным показалось неприятие аудиторией речи Ч. Айтматова на Первом съезде народных депутатов СССР, в которой он «представлял» как кандидата на пост председателя Верховного Совета СССР М. С. Горбачева. Это была блестящая по идее, композиции и языку ритуальная речь-представление. Однако депутаты, выступавшие впоследствии, не преминули высказать свое неодобрение и даже досаду — им показалось, что она была чересчур хвальной, не содержащей критики, на которую съезд был настроен с начала и до конца. А ведь такая речь — особый жанр, которому присущ высокий стиль, стремление показать достоинства кандидата на высокий пост. Своим неприятием этой речи аудитория показала лишь свою риторическую неподготовленность.

О. Теперь я понимаю, почему М. С. Горбачев в своей речи на Ассамблее в ООН употреблял какой-то, как казалось мне, не свойственный ему стиль, высокаторжественную лексику, красивые метафоры. Ведь эта речь тоже в какой-то степени ритуальная, не так ли?

А. Бесспорно. Одно вступление, созданное по высшим канонам ораторского синтаксиса, чего стоит! Эту речь надо детально изучать, особенно с позиций стилистического синтаксиса, как современный образец ораторики. К сожалению, для этого у нас нет места здесь, да и синтаксические фигуры, ораторские «периоды», можно по-настоящему оценить только при выразительном чтении текста. Вот прочтите вслух концовку этой речи — и вы услышите звучание торжественной оратории:

«Да, тенденция к разоружению получила сильный импульс; и этот процесс набирает собственную инерцию. Но он не стал необратим.

Да, стремление отказаться от конфронтации в пользу диалога и сотрудничества сильно заявило о себе. Но оно отнюдь не укрепилось навсегда в практике международных отношений:

Да, движение к безъядерному миру способно коренным образом преобразить политический и духовный облик пла-

неты. Но сделаны лишь самые первые шаги, к тому же встреченные в определенных влиятельных кругах недоверием, наталкиваются на сопротивление».

О. Удивительно: ведь я чувствовал эту патетику, когда читал, но совершенно не понял, за счет чего она создается. А теперь вижу эти четко повторяющиеся в каждом абзаце параллельные синтаксические конструкции, в которых мерно переплетаются утверждение и отрицание. И как торжественно звучит при произнесении текст!

А. Прекрасно, что вы смогли произвести такой тонкий стилистический анализ этой сложнейшей фигуры — *ораторского периода*. Но вздумайте, во имя какой идеи выбрана именно такая форма, — тут дело не только в эстетике. Противоречия нашего сложного мира вместо возможного простого перечисления представлены именно в той форме, которая наиболее соответствует сверхзадаче речи: побудить всех поверить в то, что, несмотря на невероятную сложность мировых проблем, их можно и нужно разрешать на основе нового мышления. Форма речи полностью соответствует ее содержательно-целевой установке.

О. Значит, преодолевать серость, унылость и невыразительность надо не только на уровне лексики. Не менее важно выбрать и соответствующий целевой установке строй речи. Интересно. А я до сих пор был убежден, что в устной речи надо говорить как можно более короткими фразами, даже где-то читал такие рекомендации.

А. Эти рекомендации из того же устаревшего арсенала «педагогической техники», когда учитель, вместо того чтобы помочь ученику раскрыть себя в сочинении, настойчиво рекомендует ему «писать короткими простыми предложениями». Кроме всего прочего, здесь и неспособность научить пунктуационной и орфографической грамоте. Вот и выходят сочинения и речи-уродцы. Нет, выбор построения текста определяется внутренним ритмом говорящего, его типом мышления и речи, ситуацией и жанром создаваемого произведения, а не этими перестраховочными «правилами».

О. Мне кажется все же, что свободный выбор лексических и синтаксических средств, соответствующих целевой установке, невозможен, если человек не владеет всеми богатствами языка, не пользуется постоянно различными словарями, т. е. не совершенствует свою речь серьезно и целенаправленно.

А. Да, конечно, без этого не стать культурным человеком, имеющим право на публичную речь. «Учиться хоро-

шей, спокойной, интеллигентной речи надо долго и внимательно — прислушиваясь, запоминая, читая и изучая. Но хоть и трудно — это надо, надо. Наша речь — важнейшая часть не только нашего поведения, но и нашей личности, нашей души, ума, нашей способности не поддаваться влияниям среды, если она затягивает». Это мнение академика Д. С. Лихачева.

О. Лучше не скажешь: действительно — надо! А что ещё не позволяет быть нашей речи «хорошей, спокойной, интеллигентной»?

А. Это та «ложка дегтя», что может испортить все впечатление от речи. Я имею в виду ошибки произношения, отступления от норм литературной речи: «ложит» вместо *кладет*, «ихние» вместо *их*, «бегим» — вместо *бежим*, «хочут» вместо *хотят* и т. п. Я привела самые грубые погрешности, которые в учительской речи крайне редко встречаются. Но тип подобных лексико-грамматических нарушений они передают очень точно. Эти ошибки недопустимы в публичной речи — их надо выжигать каленым железом.

О. Но, к сожалению, такую безграмотную речь приходится слышать постоянно не только в обиходе, но и даже по радио и телевидению. Все эти «средствá», «дб́суг», «свеклá» и даже «лекторá» стали уже чуть ли не правилом...

А. Да, орфоэпические и акцентологические нормы больше всего подвержены изменению, искажению — здесь анти-нормы наиболее агрессивны. Этой разрушительной стихии могут противостоять только ораторы, тщательно по словарям сверяющие свое произношение с правилами. Иначе диалектные говоры, просторечие сделают нашу речь сплошь неинтеллигентной.

О. Помните у Пушкина: «Вмиг по речи те спознали, что царевну принимали»? Мне кажется, отличная беседа могла бы получиться на основе такой «загадки»: почему братья-разбойники в оборванной и босой девушке, забредшей в их терем, по речи узнали царевну? Что есть в языке такого, что моментально открывает людям уровень интеллигентности, культуры говорящего?

А. Я с этой целью использую образ, который создала Н. Мордюкова в сатирической кинокомедии «Тридцать три». Ее героиня — заведующая райздравотделом, современная, модно одетая дама, с претензией на интеллигентность, по бумажке читает наукообразный доклад. Но ее безграмотность выдает одно неверное ударение, когда она с апломбом громогласно восклицает: «Нужны средствá!»

И эта маленькая орфоэпическая, а точнее — акцентологическая ошибка вызывает в зале бурную реакцию. Зрители хохочут, потому что так долго и тщательно скрываемое бескультурье внезапно разоблачено крошечной, но очень показательной неточностью.

О. Ну уже сегодня эти «средства» даже смеха не вызовут — со всех трибун, а иногда и в устах телекомментаторов (!) звучат! Так же, как и «лекторá». Что же делать? Ведь люди, захваченные сегодня жизненно важными проблемами, ищущие способ вытащить страну из кризиса, не могут усестыся за словари и учебники по русскому языку. Им просто не до этого!

А. Жаль, конечно, хотя их и не надо слишком строго за это винить. Но речь учителя, выступающего перед публикой, должна быть образцовой, эталонной, так же как и выступления дикторов.

О. Орфоэпические ошибки наши дикторы и публицисты вроде редко допускают, но вот неверные словосочетания встречаются часто: «объяснять о том», «разногласия о том», «обговорить о том», «протестовать о том» и т. п. — самые невероятные сочетания с этой конструкцией.

А. Ваше замечание очень точно передает ситуацию с предложным управлением, которое, простите за каламбур, стало абсолютно неуправляемым. Приходится слышать и в педагогической среде: «всё это говорит за недостаточную дисциплину», «подготовка по приведению в порядок», «равнодушие за судьбу» и пр. А уж коли дело дойдет до склонения сложных числительных или согласования сказуемого с подлежащим, выраженным количественным словосочетанием типа «большинство присутствующих», «ряд товарищей», «множество собравшихся», «часть рабочих» и т. д., тут уж, как говорится, хоть святых выноси: редкий оратор согласует их в нужной форме.

О. Но ведь это и вправду нелегко без специальной тренировки. В школе вопросам произношения уделяется очень мало внимания — дай бог научить писать без грубых орфографических ошибок.

А. Ну, тут «неча на зеркало пенять» — взрослому человеку ничего не стоит, справившись в словаре, немного потренироваться в произношении. Такие-то ошибки быстро можно ликвидировать — было бы желание! Беда в том, что подавляющее большинство говорящих перестали считать грехом уродование русской литературной речи.

О. А в каких словарях можно справиться о нормах

употребления этих словосочетаний и правилах произношения?

А. Этот вопрос надо разделить. Основные правила русской орфоэпии, источники нарушения норм, упражнения, позволяющие устранить орфоэпические и акцентологические ошибки, можно найти в пособии для пединститутов Р. И. Аванесова «Русское литературное произношение и ударение» и в наиболее фундаментальном словаре «Русское литературное произношение и ударение» под ред. Р. И. Аванесова и С. И. Ожегова. При этом надо помнить, что из-за подвижности орфоэпических норм следует обращаться к последним изданиям словарей-справочников, специально издающихся для работников радио и телевидения и для всех интересующихся нормами русского языка. Назову некоторые из них: «Краткий словарь трудностей русского языка», «Трудные случаи современного словоупотребления» под ред. С. И. Ожегова, «Трудности русского языка. Словарь-справочник журналиста» под ред. Л. И. Рахмановой, «Трудности словоупотребления и варианты норм русского литературного языка» и др. В этих и подобных им словарях-справочниках даны справки о написании, произношении и формообразовании слов, об их возможной сочетаемости, управлении и правильном словоупотреблении. Приводятся также наиболее распространенные ошибки и пути их преодоления.

О. В общем, оратору надо быть вооруженным до зубов, иначе, как я понял, на трибуну лучше не выходить. Ну хорошо, поработал я над текстом, очистил его от всех и всяческих недочетов. А теперь что — выучить его наизусть?

А. Ни в коем случае! Произнесение заученного текста — это провал для оратора, выступающего с убеждающей речью. Текст надо знать во всех его вариантах и возможностях, но не заучивать наизусть. В этом-то и вся трудность. Не будет у оратора свободы, раскованности — не возникнет и ответного доверия слушателей. Только как бы рождающаяся, творящаяся на глазах речь может вызвать реакцию слушателей, которую ожидает и создает оратор. Но тут мы уже переходим в другую сферу ораторской деятельности — *словесного действия*, где «тон делает музыку».

О. Понял: написанное на бумаге еще не речь. Ведь когда текст, так хорошо построенный и многократно проверенный, начинает звучать, он воспринимается совершенно по-другому. Сколько есть умнейших людей, прекрасно пишущих, но совершенно не умеющих увлечь словом ауди-

торию, вообще плохо выступающих с трибуны. То голос чересчур резок или чрезмерно высок, то дикция какая-то вялая, невнятная, то пулеметный темп, то наоборот — заунывно-тягучий... Но все эти недостатки преодолимы?..

А. Конечно, все вспоминают Демосфена, на берегу моря произносящего речь с камешками во рту. И вместе с тем возникает «внутренний оппонент»: то был Демосфен и вообще недостижимая древнегреческая цивилизация. А ныне, в век скоростей и супертехники, все эти изыски риторики ни к чему. Кому надо — поймут.

О. Напрасно иронизируете. Я тоже убежден, что если человек говорит дело, то его поймут и без особой дикции и громкого голоса.

А. Что касается громкого голоса, то иногда, и даже часто, как мы уже отмечали, излишняя громкость даже вредна — вызывает раздражение. Нужна не громкость, а полетность голоса, его гибкость, свобода движения по различным высотам и регистрам громкости. А слышимость обеспечит микрофон. Но в целом умение владеть своим голосом и артикуляцией — далеко не последнее дело для оратора, хотя и не первое. И все же, как вы думаете, если бы А. Д. Сахаров обладал этими ораторскими умениями, могла ли значительная часть зала так агрессивно противостоять его выступлениям?

О. Но ведь они не принимали его идей, взглядов, мыслей! И здесь неважно, как он говорил.

А. Вы так думаете? Нет, раздражали протестующих в первую очередь затянутость, медлительность речи, слабый голос, плохая дикция. Тут каждая минута на счету, всем хочется что-то сказать, а он... Секрет именно в том, что содержание выступления воспринимается уже на фоне приятия или неприятия слушателями оратора. Вот что по этому поводу писал П. С. Пороховщиков (П. Сергеич): «Опытный оратор заранее знает мысли и настроение своих слушателей, он ведет свою речь в осмотрительном соответствии с этим настроением, он крайне сдержан до той минуты, пока не почувствует, что овладел ими и подчинил их себе. Но как только явилось у него это сознание, он уже распоряжается их чувствами как хочет и без труда вызывает вокруг себя то настроение, которое ему в данную минуту нужно. Он то нагревает, то охлаждает воздух; его семена падают на почву не только с искусственным орошением, но и с искусственной теплотой. Мудрено ли, что и посев всходит с волшебной пышностью и быстротой. Повторяю, вы не случайно затронули здесь одного из мно-

гих слушателей ваших, вы с сознательным расчетом увлекаете за собой всю залу; вы заражаете их своим чувством, они заражают друг друга; все они, зрители, судьи, присяжные, сливаются в единую живую лиру, струны которой звенят в ответ на каждый ваш удар... Они вами живут: как же можно говорить к ним без успеха?»

П. С. Пороховщиков нарисовал весьма точно и живо то состояние аудитории, которого стремится достичь каждый оратор, выступающий с убеждающей речью. А при помощи каких средств этот эффект достигается?

О. Понятно, что тут нужна инструментовка речи. А инструменты оратора — это голос, жест, мимика, артикуляция. Но что же делать, если голос от природы слабый или неприятный, а дикция плохая?

А. К. С. Станиславский утверждал, что «даже хороший от природы голос следует развивать не только для пения, но и для речи». Неприятный голос, который невозможно слушать, бывает редко. Большинство людей просто плохо владеют своим голосом. Кроме того, на них давит определенный произносительный штамп: на трибуне принято говорить каким-то неестественно-деревянным тоном, повышая голос на конце синтаксических отрезков — синтагм. Такой недостаток легко преодолеть — достаточно понять, что это плохо, и следить за собой, учиться слышать себя со стороны.

О. А что делать с темпом речи? Время, жесткий регламент заставляют говорить в ускоренном темпе. Все стараются уложиться в отведенные для выступления минуты. Однако и затянутый темп современного слушателя еще более раздражает, ему нужны динамичность, лаконизм.

А. Ни пулеметная, ни тягучая речь не годятся для убеждения. Публичное выступление должно вестись в среднем темпе, доступном для восприятия. Но дело не только в темпе. Интонационный рисунок речи создается за счет темпо-ритма: требуется очень точное распределение пауз и ударений, повышений и понижений тона. В этом и есть суть словесного действия, того речевого магнетизма, о котором так образно говорит **П. С. Пороховщиков**. «Словесному действию» надо учиться, и довольно настойчиво, если нет природного дара.

О. Значит, каждому, кто собирается выступать с публичной речью, надо заниматься постановкой голоса, работой над интонацией, дикцией? Но ведь это же нереально! Даже учителю этим невозможно заниматься систематически. А что говорить о тех экономистах, юристах, врачах,

хозяйственных работников и других людях, которые ведут большую просветительскую, воспитательную работу в добавление к своему основному делу? Не слишком ли высоки требования, предъявляемые общественнику?

А. А кому нужно плохое, неумелое и неумное просветительство? Разве мы все не пострадали уже от него? Нет уж — или делать свое общественное дело профессионально или не делать вовсе. Нести в массы бескультурие, серость — это и есть казенное исполнение общественной обязанности. «Слово — это тоже дело». А для учителя — его профессиональное, основное дело. И надо им владеть профессионально. И здесь нет мелочей. В «словесное действие» входит весь арсенал средств — идеи, слово, голос, мимика, жест, все богатство интонирования речи. Но все это должно обязательно соответствовать целевой установке на определенный образ аудитории.

О. Хорошо. Но, предположим, вы все рассчитали на определенный образ аудитории. А пришли — и видите: ситуация не та, которую вы ожидали. Состав аудитории не соответствует созданному вами образу. Разве так не бывает?

А. К сожалению, бывает гораздо чаще, чем хотелось бы. Словесное действие происходит в живой аудитории, а она может не только изначально оказаться не той, которую представил себе оратор. И в самом процессе речи слушатели, возможно, станут реагировать совсем не так, как планировал оратор (будут подавать протестующие реплики, записки, иронизировать и т. д.). Тут чрезвычайно важно с самого начала и до самого конца речи уметь себя контролировать. Видишь, что люди чем-то раздражены или взволнованы — замени заготовленное вступление на другое, соответствующее ситуации, чтобы разрядить атмосферу, и лишь потом постепенно переходи к решению своей задачи. Обнаружил, что уровень компетентности значительно выше или ниже предполагаемого, — произведи моментальные замены примеров, аргументов, найди иные стили, тон...

О. Значит, изменять можно всю конструкцию речи? Тогда зачем же весь труд подготовки?

А. Во-первых, изменяется не все. Теоретическая концепция, структура вопросов, составляющих содержание речи, главный тезис остаются прежними, такими, как задумано ранее. Корректируется то, что связано с тактикой, наиболее гибкой и подвижной составляющей речи. Но для этого нужно иметь запас тактических средств, рассчитанных на

различные ситуации, и научиться быстро «вынимать» заготовки из запасников памяти, постоянно контролируя их действенность в аудитории.

О. Это не только невероятно сложно. Здесь кроется и другая опасность: постоянная опора на реакцию аудитории может выбить оратора из колеи — наступит ораторский шок, как в известном рассказе И. Л. Андроникова.

А. Заметим, что ораторский шок у героя рассказа «Первый раз на сцене» наступил именно потому, что он выступает с лекцией в филармонии первый раз. Хотя конечно, чья-то ироническая улыбка, выражение недовольства или протеста могут выбить из колеи и опытного оратора. Но чем больше опыта публичных выступлений, тем меньше страха. Другого не дано. Тщательная подготовка и частая практика — вот слагаемые успеха. Но самоконтроль — это его важнейший инструмент. Оратор, не видящий и не чувствующий аудитории, выступает впустую. И кроме того, он лишен возможности постоянно совершенствоваться — у него нет точки отсчета на пути к мастерству.

О. А разве сам оратор не может оценить результат своего выступления и определить, что получилось, а что не очень? Помните у Пушкина о поэте: «Ты сам свой высший суд; всех строже оценить умеешь ты свой труд. Ты им доволен ли, взыскательный художник?»

А. Прекрасно! Но вы обратили внимание на эпитет «взыскательный»? Если есть это качество, то самосовершенствование оратора, как и поэта, входит в само существо его творчества. И все же реакция аудитории для оратора важнее, чем для поэта. Ведь свою речь оратор готовит для определенных людей. Зачем же выступать, если они его не поймут?

О. Значит, и в процессе речи и после нее надо проверять ее эффективность в данной аудитории и подвести своеобразный итог: что достигло цели, помогло решить задачу и сверхзадачу, а что оказалось слабым, неудачным или не к месту, так?

А. Именно так. И лучше всего не откладывать эту самооценку в долгий ящик, а ввести для себя правило: сразу после выступления, придя домой, сесть в тишине и пройтись по всей композиции, отметив на полях все удаchi и неудачи, записав реплики и вопросы слушателей. Это особенно важно для дальнейшего совершенствования своего ораторского мастерства, искусства диалога с аудиторией.

О. С таких же позиций оценивать и чужую речь? Но

как проникнуть в замысел говорящего, сопоставить его целевую установку с результатом?

А. Хорошо, что вы задали этот вопрос, а то мы чуть не забыли вывести нашу беседу в практику педагогической деятельности. Попытаюсь сформулировать основные рекомендации для проведения занятий таких двух основных типов, как а) анализ эталонной речи и б) произнесение с последующей оценкой собственных речей разных жанров.

Итак, с каких позиций производится анализ качества и эффективности речи? Пусть это будет выступление по телевидению известного оратора, чтобы при этом можно было наблюдать за реакцией аудитории. Так, в телестудии Останкино происходят встречи с интересными людьми. Заранее, по программе, мы даем задание всем участникам практического занятия внимательно прослушать выступление оратора на этой встрече и затем произвести оценку его диалога с риторических позиций эффективности в данной аудитории. Для этого можно предложить следующие вопросы и задания:

Была ли эта встреча ограничена определенной тематикой и как это было выражено?

Какова научная, идейная концепция, которую развивает в своем выступлении оратор? Можно ли выявить определенный непротиворечивый тезис его выступления?

Ставились ли перед аудиторией серьезные вопросы, проблемы, активизирующие ее на собственную мыслительную деятельность?

Проявилось ли в выступлении оратора знание противоположных позиций по рассматриваемой теме и отношение к этим оппонировавшим позициям?

Была ли сформулирована задача встречи и можно ли определить ее сверхзадачу? Соответствовала ли целевая установка диалога характеру аудитории?

Какие факты, аргументы, иллюстрации приводил выступающий в подтверждение главного тезиса? Были ли среди них неудачные, слабые или не работающие на целевую установку, тезис.

Соответствует ли законам риторики композиция выступления и всей встречи?

Как оцениваете вступление и заключение речи, соответствие их настроению аудитории? Какова была реакция зала на них?

Были ли элементы в главной части выступления, не соответствующие целевой установке, тезису? Какие приемы или факты вызвали особый интерес и положительную реакцию аудитории?

Как можно оценить образ оратора, его такт и взаимодействие с аудиторией? Можно ли определить это выступление как «диалог в монологе», если да, то в чем это было выражено?

Оцените речь выступающего: убедительность, яркость, своеобразие, богатство словаря, соответствие литературным нормам, понятность и ясность.

Оцените выступление с позиций «словесного действия»: владение голосом, соблюдение пауз и логических ударений, темп, тон, жесты, мимика, манера держаться на сцене.

Как выступающий реагировал на неожиданные или неприятные вопросы и реплики?

Какие пожелания вы бы высказали выступающему для совершенствования его ораторского мастерства?

О. Серьезная программа! Как практически это делать, когда в домашних условиях смотришь передачу? Ведь надо же следить не только за этими моментами, но и вникать в содержание передачи.

А. Конечно. Надо вооружиться листами бумаги, разделенными вдоль пополам. В одной стороне — краткий конспект содержания речи, в другой — все заметки риторического характера. Да что я вам рассказываю? Разве вы не так же работаете, когда идете на урок к товарищу и потом анализируете его? Только там вы выносите на поля педагогические и методические заметки, а здесь — риторические.

О. Действительно, оказывается, ничего нового. С этим занятием ясно. А как проводить занятие второго типа?

А. Занятие второго типа проводится поэтапно, при разработке каждого компонента всей системы своей ораторской деятельности. Но на итоговом этапе надо «выдать продукцию», т. е. выступить с разработанной речью в кругу товарищей, которым предлагается сыграть роль той или иной аудитории. На одном занятии можно прослушать не более двух ораторов, чтобы обсудить их выступления по заданной схеме. При этом в учебных условиях надо стремиться к кратким выступлениям — не более 15 мин. Конечно, следует подчеркнуть, что короткая речь — наиболее трудная, так как она все равно должна быть завершенной и полностью решить поставленную задачу. Каждый заранее намеченный оратор готовит и краткое вступление, в котором характеризует предполагаемую аудиторию и свою целевую установку в ней, формулирует тему и основные вопросы. Вся группа — рецензенты, настроившись на образ аудитории, слушает выступление от начала и до конца. Слушатели задают вопросы, участвуют в диалоге. Только по окончании запланированного выступления и ответов на вопросы начинается анализ. Педагогам, разумеется, нет надобности подробно говорить о правилах рецензирования...

О. Почему нет надобности? В моей практике я почти не встречал методического анализа урока, который можно было бы взять за образец.

А. А мне повезло. В своей учительской жизни я встретила идеальных инспектора и директора, правда, только

однажды — и уже их нет с нами... Почему я считаю их идеальными? Потому что после сделанного ими разбора урочка ты чувствовал себя окрыленным. Они умудрялись так сделать замечания (а у меня, тогда еще очень молодой учительницы, как вы понимаете, недостатков и методических огрехов было хоть отбавляй!), что ты не только не имел возможности обидеться или почувствовать себя неумехой, но и, наоборот, ощущал в себе прилив сил. Они открывали тебе глаза на твои собственные возможности — и тебе хотелось горы свернуть.

Вот эти-то правила риторического анализа любой чужой речи нам и надо вводить в систему занятий. Только глубокое уважение к труду товарища, чувство такта, доброжелательность, желание помочь другому в его творческом труде создают плодотворную атмосферу сотрудничества. И тогда захочется и думать, и говорить, и — может, это главное — слушать других с вниманием и пониманием. А это — необходимые условия овладения ораторским искусством как диалогом со слушателями.

Завершить же наш разговор мне хочется стихотворением калмыцкого поэта Давида Кугультинова «Златоуст»:

Он златоуст, мы говорим о том,
Кто быстрым всеобъемлющим умом
Рождает речь превыше всех похвал.
Тот златоуст, чьи точные слова
Доступны для сознания большинства,
Кому людей обогащать дано
Открытиями, желанными давно.
Того, кто речью жгучею своей
Людские души делает смелей,
Кто оживляет нас своим огнем,
По праву златоустом мы зовем.
Тот златоуст, чье слово иль перо
Повсюду славят Правду и Добро.
Но златоустом слыть не торопись.
Ты поначалу слушать научись!
Есть ум народный. Этот ум таков,
Что поглощает множество умов,
И ты, услышав слово иль совет, —
Не важно, нравятся они иль нет! —
Проникни в мысль — пускай тебе она
Вначале показалась не верна...
(А вдруг в ней все же корни глубоки!)
Скрытое зерно ты извлеки
И разумом впитай его сполна...
И возрастет из этого зерна
Тот колос, что вовек не будет пуст,
Так он исполнен мудрости и чувств...
Тогда и впрямь ты будешь — златоуст.

О. Да, как емко и глубоко поэтическое слово! Почти все, о чем мы так долго говорили, нашло здесь свое художественное воплощение.

А. Говорили мы долго, но пришла пора завершать наш весьма продуктивный диалог. Откровенно говоря, мне очень грустно расставаться со своим оппонентом — мне кажется, что без вас, дорогой коллега, я теперь просто не смогу оказать ничего интересного и полезного людям. Вы останетесь навсегда со мной как бесплотный дух, заставляющий мою мысль быть острее, а речь — точнее и убедительнее.

Хочу надеяться, что среди наших читателей-учителей найдутся реальные доброжелательные оппоненты, которым судьба риторики в нашей стране не будет безразлична. И они выскажут и пришлют нам свои мнения, соображения, вопросы, замечания, пожелания. Мы ведь в самом начале пути...

ПРИЛОЖЕНИЕ

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Классики философии и публицистики об ораторском искусстве и риторике

К. Маркс и Ф. Энгельс об ораторах и ораторском искусстве. — М.: Политиздат, 1973.

Ленин В. И. Два приема споров и борьбы // Полн. собр. соч. Т. 24.

Ленин В. И. Конспект книги Гегеля «Наука логики» // Полн. собр. соч. Т. 29.

Гегель. Лекции по истории философии // Соч.: В 10 т. Т. 9. — М.: Партиздат, 1932.

Гельвеций. О человеке // Соч.: В 2 т. Т. 2. — М.: Мысль, 1974.

Герцен А. И. Русский народ и социализм // Собр. соч.: В 30 т. Т. 7. — М.: Изд-во АН СССР, 1956.

Белинский В. Г. Полн. собр. соч. — М. — Л., 1955. Т. 8.

Кант И. Приложение к «Наблюдениям над чувством прекрасного и возвышенного» // Соч.: В 6 т. Т. 2. — М.: Мысль, 1964.

Лосев А. Ф. Дерзание духа. — М.: Политиздат, 1989.

Платон. Диалоги. — М.: Мысль, 1986.

Сенека. Нравственные письма к Луциллию. — М.: Наука, 1977.

Шопенгауэр А. Эристика, или Искусство спорить. — СПб., 1900.

Образцы публичных выступлений, с методическими рекомендациями, хрестоматии

Демосфен. Речи. — М.: Изд-во АН СССР, 1954.

Иванова С. Ф. Учиться убеждать: Беседы об ораторском искусстве. — Элиста: Калмыцкое кн. изд-во, 1989.

Об ораторском искусстве. — М.: Политиздат, 1978 (автор-сост. А. В. Толмачев).

Михайловская М. Г., Одинцов В. В. Искусство судебного оратора. — М.: Юридическая литература, 1981.

Михневич А. Е. Ораторское искусство лектора: Хрестоматия. — М.: Знание, 1986.

П. Сергеич (П. С. Пороховщиков). Искусство речи на суде. — М.: Юридическая литература, 1988.

Ораторское искусство лектора: Хрестоматия / Сост. А. Е. Михневич. — М.: Знание, 1986.

Цицерон Марк Туллий. Избр. соч. — М.: Худож. лит. 1975.

Классические риторики и работы, посвященные их анализу

- Аннушкин В. И.* Первая русская «Риторика». — М.: Знание, 1989.
- Аристотель.* Риторика // Античные риторики. — М.: Изд-во МГУ, 1978.
- Вомперский В. П.* Старинные русские риторики // Русский язык за рубежом. 1970. № 4.
- Дюбуа Ж., Мэнге Ф. и др.* Общая риторика. — М.: Прогресс, 1986.
- Зарифьян И. А.* Теория словесности: Библиография и комментарии. — М.: Знание, 1990.
- Зеленецкий К. П.* (без имени автора). Общая риторика. — СПб., 1850.
- Зеленецкий К. П.* (без имени автора). Частная риторика. — СПб., 1850.
- Иванова С. Ф.* Специфика публичной речи. — М.: Знание, 1978.
- Квинтилиан Марк Фабий.* Двенадцать книг риторических наставлений. — СПб., 1854.
- Кошанский Н. Ф.* Общая риторика. — СПб., 1824.
- Кошанский Н. Ф.* Частная риторика. — СПб., 1824.
- Ломоносов М. В.* Краткое руководство к риторике на пользу любителей сладкоречия: Краткое руководство к красноречию // Полн. собр. соч. Т. 7. — М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1952.
- Рождественский Ю. В.* Введение в общую филологию. — М.: Высшая школа, 1979.
- Рождественский Ю. В.* Риторика публичной лекции. — М.: Знание, 1989.
- Цицерон.* Три трактата об ораторском искусстве. — М.: Наука, 1972.

Публикации, рассматривающие различные аспекты классического и современного ораторского искусства

- Адамов Е. А.* Личность лектора. — М.: Знание, 1985.
- Апресян Г. З.* Ораторское искусство. — М.: Изд-во МГУ, 1978.
- Библер В. С.* Мышление как творчество: Введение в логику мысленного диалога. — М.: Политиздат, 1975.
- Бойко В. В.* Диалог лектора со слушателями: Психологические аспекты. — Л.: О-во «Знание» РСФСР, 1987.
- Волков А. А., Фадеева Е. А.* Воплощение замысла в лекции. — М.: Знание, 1989.
- Волков А. А., Хабаров И. А.* Шестая мировая загадка. — М.: Советская Россия, 1984.
- Волков А. А.* Структура лекции. — М.: Знание, 1986.
- Гиргин Гиргинов.* Диалог: философско-политический анализ. — М.: Знание, 1989.
- Гофман Виктор.* Слово оратора. — Л.: Изд-во писателей, 1930.
- Ерастов Н. П.* Сочетание требований логики и психологии в лекции. — М.: Знание, 1980.
- Ефимов А. И.* О культуре публичной речи. — М.: Знание, 1956.
- Зимняя И. А.* Психологические основы лекционной пропаганды — М.: Знание, 1981.
- Иванова С. Ф.* Вместе искать истину. — М.: Знание, 1989.

Иванова С. Ф. Лекторское мастерство: Лекции для лекторов. — М.: Знание, 1983.

Курганов С. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. — М.: Просвещение, 1989.

Кони А. Ф. Советы лекторам. Искусство речи на суде // Избр. соч.: В 2 т. Т. 1. — М.: Юриздат, 1959.

Леонтьев А. А. Психологический портрет лектора. — М.: Знание, 1979.

Мехонцев Н. И., Михайлов Н. Н., Ненашев М. Ф. — Слушатель в аудитории. — М.: Знание, 1983.

Михайловская Н. Г., Одинцов В. В. Искусство судебного оратора. — М.: Юриздат, 1981.

Михневич А. Е. Ораторское искусство лектора. — М.: Знание, 1984.

Ножин Е. А. Лекторское мастерство на этапе перестройки. — М.: Знание, 1988.

Одинцов В. В. Какой быть методике лекционной пропаганды? — М.: Знание, 1984.

Павлова К. Г. Психология спора. — Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 1988.

Павлова Л. Г. Активные формы обучения лекторов полемическому мастерству. — М.: О-во «Знание» РСФСР, 1988.

Поварнин С. И. Искусство спора. — Спб., 1923; Вопросы философии. 1990. № 3.

Поварнин С. И. Как читать книги (репринтное изд.). — М.: Книга, 1974.

Эрнст Отто. Слово предоставляется вам: Практические рекомендации по ведению деловых бесед и переговоров. — М.: Экономика, 1988.

Радченко В. Н. Изучение ораторского искусства в США. — М.: Знание, 1991. — (Серия «Наука убеждать: риторика». № 1).

Ямбург Е. А. Воспитание историей. — М.: Знание, 1989.

О языке и звучащей речи

Боровой М. Я. Путь слова. М.: Сов. писатель, 1963.

Введенская Л. А., Павлова Л. Г. Человеческое слово могучее... — М.: Просвещение, 1984.

Костомаров В. Г. Мой гений, мой язык. — М.: Знание, 1991. — (Серия «Наука убеждать: риторика». № 2).

Вербовая А. П., Головина О. М., Урнова В. В. Искусство речи: Учебное пособие для театральных вузов. — М.: Искусство, 1977.

Максимов В. И. Точность и выразительность слова. — Л.: Просвещение, 1968.

Маршак С. Я. Воспитание словом. — М.: Сов. писатель, 1961.

Паустовский К. Г. Золотая роза: Повести. — М.: Детская литература, 1972.

Розенталь Д. Э. Культура речи. — М.: Изд-во МГУ, 1964.

Савкова З. В. Как сделать голос сценическим: Теория, методика и практика развития речевого голоса. — М.: Искусство, 1975.

Станиславский К. С. Работа актера над собой в творческом процессе переживания // Собр. соч.: В 8 т. Т. 2. — М.: Искусство, 1954.

Успенский Л. В. Слово о словах: Ты и твое имя. — Л.: Лениздат, 1962.

Успенский Л. В. Культура речи. — М.: Знание, 1976.

Чуковский К. И. Живой как жизнь: О русском языке. — М.: Мол. гвардия, 1963.

Шварц А. И. В лаборатории чтеца. — М.: Искусство, 1960.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОГРАММА ПО РИТОРИКЕ ДЛЯ КЛАССИЧЕСКИХ ГИМНАЗИЙ

Разработка содержания и методов обучения в школах нового типа (гимназиях, лицеях, колледжах) на основе гуманизации школы и общества в целом потребовала ввести заново такой предмет, как риторика, задача которого — внести свой вклад в развитие общей культуры, и прежде всего культуры мышления, общения и, разумеется, речи.

Конечно, школа пыталась, как могла, решать эту важнейшую задачу. Но втиснутая в узкие рамки уроков русского языка, сводившегося к не очень успешному «ликбезу», и литературы, преподавание которой также совершенно справедливо подвергается жесточайшей общественной критике, *культура мышления и речи* в школе не нашла своего законного места. В результате мы имеем то, что имеем: полное неумение вести диалоги, дебаты, дискуссии на самых высоких общественных уровнях, даже на радио и телевидении; неспособность построить монолог в разных жанрах, написать письмо, небольшую статью, деловое послание; жалкие потуги произнести проповедь, торжественно-ритуальную речь в разных жизненных ситуациях.

Всем этим умениям учила риторика. А у нас она исчезла из школьных программ более 70 лет назад. Исчезла и из педагогических, юридических институтов и даже из университетов. Ушли из жизни и почти все «последние могикане», владевшие её основами из гимназических и университетских курсов. Нет такой науки в нашей стране и нет людей, ее разрабатывающих и развивающих. И все-таки, к счастью, тоненькая нить связи прошлого с настоящим не порвалась совсем. В отдельных «частных» очагах тлели еще угольки под толстым слоем пепла забвения. И когда общество, еще накануне перестройки, стало просыпаться от спячки и ощутило потребность в хорошем уровне владения монологической и диалогической речью, на общественный запрос тотчас откликнулись отдельные энтузиасты-ученые — психологи, филологи, логики, словом, все те, кто ощутил этот общественный заказ как свой и профессионально оказался в какой-то степени готовым выполнить его. Таким образом, уже с середины 70-х гг. начинается, хотя лишь в отдельных элементах, возрождаться риторика. При этом следует отметить, что само слово «риторика» не употреблялось в печати вплоть до 1990 г., но вместо этой объемной и синтетической дисциплины разрабатываются отдельные ее аспекты: логический, психологический, педагогический, культурно-речевой и т. д. Кстати, как это ни странно и ни обидно, не педагоги, школьные или вузовские, являются первыми заказчиками на разработку курса риторики. Заказывают «музыку» пропагандисты и лекторы. Этим и объясняется, что до сегодняшнего дня почти отсутствовала литература собственно по риторике, а

публиковались лишь рекомендации под рубриками «Методика партийной пропаганды», «Методика лекторского мастерства», «Основы ораторского искусства». И все же заказ поступил — от самих учащихся лицеев и гимназий, единодушно потребовавших на 1-й своей московской конференции введения риторики.

Поэтому, основываясь главным образом на достижениях классической и, в частности, русской риторики и пересмотрев весь ее состав с позиций современности, я и предлагаю данную книгу для учителей и экспериментальную программу, которую попытаюсь практически реализовать в двух московских гимназиях.

Исходная посылка экспериментальной программы

Начинать работу по формированию высокого уровня речевой культуры у школьников надо с самых первых шагов обучения в гимназии, включая в процесс обучения те элементы, которые, на наш взгляд, доступны определенному возрасту. На каждом этапе следует определять результат обучения, экспериментально подтверждая возможность или невозможность достижения того уровня владения речью, который запланирован. I этап — I—III классы, II этап — IV—VI классы, III этап — VII—VIII классы, IV этап — IX—XI классы.

Конечный результат обучения риторике характеризует следующие умения:

вести беседу на бытовые, деловые, политические, философские, исторические и прочие темы, набор которых составляет круг компетентности культурного человека;

слушать и слышать собеседника, задавать вопросы разных типов в достойной культурного человека форме, подавать реплики, корректно вступать в разговор, дополняя и развивая тему беседы или аргументированно возражая по существу предмета обсуждения;

участвовать в прениях (дебатах) по проблеме, в которой говорящий достаточно компетентен, ясно и лаконично, в хорошей литературной форме излагая свое суждение в виде строго регламентированного выступления;

участвовать в дискуссиях, спорах, с соблюдением всех логических и этико-психологических законов и правил; последовательно и доказательно отстаивать свои взгляды, если они направлены на конструктивное решение вопроса;

выступать с небольшой, но яркой и убедительной публичной речью на доступную тему и в разных жанрах по хорошо изученному предмету, и при этом уметь корректировать ее форму и тактику в соответствии с интересами и настроением аудитории;

свободно излагать в форме письма, статьи, эссе свои мысли, убеждения и оценки, соотнося стиль и форму текста с его жанром и принятыми в обществе правилами;

вникать в замысел чужой письменной и устной речи и различать за внешней формой внутреннее содержание и глубинные цели, т. е.

эффективно читать и слушать, давать общериторическую оценку прочитанного или прослушанного текста.

быть «талантливым читателем» (С. Маршак) художественного текста, т. е. обладать развитой языковой интуицией (чувством языка), острым эстетическим восприятием художественного слова.

Поставив перед собой такую общую цель, преподаватель риторики решает прежде всего три частных вопроса: 1) какие из названных умений могут быть положены в основу и сформированы в достаточной мере для выражения в конечном результате на I—IV этапах обучения? 2) на каком исходном материале (учебном, литературном, общественно-политическом и т. д.) будут формироваться эти умения на каждом этапе? 3) какие принципы, способы и средства будут использованы в процессе обучения на всех этапах для наиболее эффективного усвоения предмета? (при этом следует учесть, что на всю теорию и практику предмета в общем курсе не может быть выделено более двух часов в неделю).

Исходные установки для отбора содержания технологии обучения в классической гимназии:

1. Распределение программного материала по этапам осуществляется на идеях целостности и концентричности, которые предполагают наращивание, углубление и расширение знаний и умений в общей системе развивающего обучения. Такой подход исключает чрезмерную адаптацию научных знаний и их искажение в угоду доступности. Принцип доступности, несомненно, действует и в обучении риторике, однако соотносится главным образом с базовым материалом и степенью глубины его постижения, но не с ведущими методами обучения и не с самой системой научных понятий и правил, которые могут расширяться, дополняться и углубляться.

2. Обучение риторике основывается на развитии самостоятельности мышления, индивидуального творчества, что отнюдь не снимает такой признанный в риторике метод, как риторический анализ образцов. Становление прежде всего диалектического, критического мышления, сопровождающее изучение эталонов, образцов, поможет избежать слепого копирования и будет способствовать реализации индивидуальных возможностей и способностей детей.

3. Краеугольными камнями классической риторики являются этос, логос и пафос. Поэтому эти понятия-идеи должны пронизывать весь речемыслительный процесс с самых первых шагов обучения. Каждый обучающийся на всех этапах должен, как по компасу, ориентировать свою речемыслительную деятельность на эти классические категории — критерии оценки содержательной и формальной сторон. Этос — этическая, нравственная позиция человека, готовящегося своей речью подвигнуть людей на определенные действия, призвать к изменению взглядов, отношения к предмету высказывания; этос самым прямым образом соотносится с чувством гражданской ответственности

за сказанное или написанное слово. Логос — та важная для людей мысль, идея, которая должна стать предметом их активного размышления и усвоения на диалектическом уровне. Пафос — это соответствующая ситуации, цели высказывания форма речевого выражения, в наибольшей мере способствующая пониманию и усвоению смысла высказывания. Эти основополагающие понятия ответственной и влиятельной речи должны последовательно и постепенно усваиваться учащимися в процессе всего обучения, с тем чтобы в реальной жизни и деятельности, укрепляясь и углубляясь, стать принципами речевого поведения в обществе.

Последовательность построения курса и методика обучения риторике на каждом возрастном этапе.

Первый этап (I—III классы) — «Азы художественного чтения и грамматики общения». 36 недель, 2 ч в неделю, 72 ч в год.

Материалы для обучения: учебные тексты по всем предметам; художественные произведения (проза, поэзия, фольклор); статьи из детских журналов и газет; теле- и радиопередачи; факультативные лекции-беседы специалистов, музейных работников, экскурсоводов.

Ведущие формы и методы работы:

изучающее, аналитическое чтение с конструированием вопросов к непонятым словам, реалиям, явлениям;

проникновение в авторский замысел и этическую позицию автора через всесторонний анализ слов-понятий в соответствии с предметами-реалиями и главной идеей текста;

предложение вариантов заголовков текстов, критическое их осмысление и обсуждение;

работа с толковыми, синонимическими, антонимическими и орфоэпическими словарями;

сжатый пересказ художественного текста с сохранением основного смысла и индивидуального авторского стиля;

упражнения в технике речи, выразительном чтении художественных произведений, произнесение собственных высказываний в соответствии с правилами словесного действия в различных речевых ситуациях;

устное сообщение о прочитанном в газете или журнале с собственной краткой оценкой-рекомендацией; оценочный рассказ о прослушанной или увиденной передаче, фильме, спектакле, экскурсии и т. п. (от сжатого до подробного по плану и с иллюстрациями);

сообщение-рекомендация, основанное на собственном жизненном опыте (как играть в ту или иную игру; как налаживать отношения с младшим или старшим братом, сестрой; как выходить из состояния ссоры, конфликта с друзьями; как изготовить игрушку для елки, починить велосипед, посадить деревце и т. п.).

Примерные задания для детей, проявляющих особый интерес к собственному речетворчеству

1. Придумать игру «К нам приходят гости», записать ее правила,

дать устную инструкцию с «запретными» словами и действиями, предложить поощрения (очки) за разнообразие вежливых и корректных обращений, выражений, предложений.

2. Разработать ритуал общения на празднике «Встреча друзей» или «День рождения». Написать инструкцию набора очков или штрафов за нарушение речевых и поведенческих правил.

3. Придумать и описать игру, предполагающую формирование навыков культуры поведения (на транспорте, в театре, музее и т. п.). Предусмотреть дополнительные очки за иллюстрирование сюжета игры в рисунках или написание ее сценария для спектакля, фильма и т. п.

4. Разработать сценарий проведения творческого конкурса для всего класса на тему «Как подготовиться к дню рождения мамы (папы, бабушки, друга)» и т. д.

Исполнение подобных работ в письменной и устной форме должно всячески поощряться, так как при этом ярко проявляются все полученные умения и стимулируется развитие творческих способностей, стремление к самостоятельности.

Оценки по риторике лучше не ставить в баллах. Вполне достаточно постоянного поощрения собственного творчества учеников и содержательной характеристики успехов и неудач в риторической деятельности.

Планируемый результат

К концу обучения в начальной школе дети должны научиться: внимательно вчитываться в учебный, художественный и публицистический текст, не оставляя невыясненным ни одного понятия, слова; систематически обращаться за помощью при создании собственных текстов к толковым, синонимическим и антонимическим словарям;

определять главный смысл читаемого текста и замысел автора; внимательно слушать говорящего и задавать вопросы в соответствии с предметом высказывания в правильной и корректной форме, пользуясь разными видами вопросов и обращений;

при чтении художественных текстов замечать образность, точность и выразительность языка писателя, поэта; индивидуальность речи персонажей;

передавать в собственном чтении художественного произведения все смысловые оттенки, тон, темп, тембр, адекватные замыслу автора; внимательно слушать говорящего и задавать вопросы в соответствии с акцентологическими и орфоэпическими правилами, зафиксированными в специальных словарях, четко артикулируя все звуки, соблюдая диксиические нормы;

составлять план подробного и сжатого пересказа и пользоваться им в процессе свободной речи, равно как и различными дополняющими рассказ иллюстрациями.

Второй этап (IV—VI классы) — «Школа диалога и культуры общения». 2 ч в неделю, 72 ч в год.

Материал для обучения остается в принципе тот же, но делается акцент на диалоговые формы. Выбираются литературные произведения и радиопередачи, стимулирующие вступление в аргументированный спор, диалог, и телепередачи, построенные на диалоге. Кроме того, собственная деятельность, упражнения и самостоятельные работы также должны быть ориентированы на общение в процессе диалога и коллективного обсуждения.

Ведущие формы и методы работы:

аналитическое, изучающее чтение с усилением творческого, самостоятельного начала при активном использовании различных словарей и справочной литературы;

элементы просмотрового, ориентирующего чтения (оглавление, аннотации, предисловие, вводные статьи, сноски и т. п.); выявление образа автора и его замысла при сопоставлении текста с вспомогательно-ориентирующими материалами;

составление собственных аннотаций к текстам учебного, научно-популярного, художественного жанров;

рассказ по самостоятельно составленному плану (о писателе, общественном деятеле, ученом и т. д.) с элементами собственной оценки;

прослушивание коротких лекций с последующим составлением их планов и формулировкой вопросов по предмету лекции;

самостоятельная разработка учащимися тем для обсуждения на занятиях или заседаниях клуба, секции и т. п., составление сценариев этих обсуждений и самостоятельное их проведение с выработкой резолюций, ведением протоколов и т. д.;

подготовка и проведение пресс-конференций с интересными людьми, конкурса на лучший по содержанию и форме вопрос;

проведение различных интервью в письменной и устной формах с последующим критическим анализом вопросов и ответов и выработкой правил общения в процессе интервью;

сообщения об интересных событиях по материалам печати (в соответствии с личными склонностями и интересами);

краткие реферативные обзоры любимых журналов, ставящие целью вызвать интерес товарищей к чтению этих изданий;

ситуативные игры, имитирующие правила поведения в различных сферах общения людей;

написание коллективных и индивидуальных писем в газету, на радио или телевидение по наиболее актуальным общественным вопросам с предварительным их изучением в специальной литературе и прессе.

Задания творческого характера.

1. Составить рекомендательные списки литературы по интересной

для автора теме; подготовить небольшие обзоры публикаций для школьного радио или стенгазеты.

2. Придумать и разработать диалог с воображаемым оппонентом в любой форме, но с соблюдением правил ведения конструктивного диалога.

3. Разработать тематику и сценарии проведения «круглых столов», пресс-конференций по самым актуальным темам.

4. Разработать методику и формы названных выше мероприятий.

5. Провести конкурс на лучшее письмо-приглашение интересных людей.

6. Придумать творческие игры, построенные на диалоге с целью закрепления навыков культуры общения.

Планируемый результат.

К концу шестого года обучения дети должны научиться:

свободно пользоваться основными видами чтения — аналитико-изучающим и просмотрово-информационным;

составлять краткие аннотации прочитанного с элементами собственной оценки;

слушать небольшие лекции и выделять основные компоненты замысла и композиции речи;

выступать с короткими, регламентированными по времени, сообщениями по заранее выбранной теме;

задавать различные вопросы, четко оценивая характер и форму этих вопросов и ответов на них;

составлять небольшие оценочно-рекомендательные рефераты и обзоры по интересующим вопросам и выступать с этими сообщениями публично;

применять на практике все психолого-этические правила ведения диалога в различных бытовых ситуациях.

Третий этап (VII—VIII классы) — «Основы общей и частной риторики в истории и современности». 1,5 ч в неделю, 54 ч в год.

Материал для обучения: классические образцы речей и диспутов (речи и послания, обращенные к молодежи, выдающихся ораторов эпохи, писателей, политических деятелей; монологи, диалоги, дискуссии, эссе известных общественных деятелей, ученых, писателей наших дней).

Ведущие формы и методы работы:

слушание и сжатое конспектирование 30-минутной лекции по теории риторики;

риторический анализ прослушанной лекции под руководством преподавателя, уточняющие и разъясняющие вопросы к ней;

аналитическое чтение специальной литературы по риторической теме, расширение и углубление лекционного материала за счет прочитанного и жизненных наблюдений;

рассказ в свободной форме об изученном материале людям, не знакомым с риторикой;

поэтапный риторический анализ (сначала под руководством преподавателя, затем самостоятельно) эталонных речей различных жанров и видов, монологов, диалогов, споров и просто бесед;

практические занятия по отработке отдельных операций, составляющих процесс разработки собственной речи, статьи, письма, эссе и т. п.;

практикум в выборе соответствующих задаче языковых средств, а также в произнесении элементов речи;

ситуативные игры, имитирующие различные жизненные ситуации публичного речевого общения.

Задания творческого характера

1. Самостоятельно разработать 10-минутную лекцию для школьного радио о риторике.

2. Подготовить (группой товарищей) для школьного радио цикл лекций и практических занятий по риторике для тех, у кого нет этого предмета.

3. Разработать игровые задания для малышей по технике речи и работе со словарями.

4. Придумать ситуативные игры на отработку различных риторических умений, написать сценарий каждой игры.

5. Самостоятельно выбрать и проанализировать наиболее интересные статьи, монологи и диалоги.

6. Разработать сценарий проведения дискуссии по важной для школьного или классного коллектива проблеме.

Планируемый результат

К концу восьмилетнего обучения в гимназии учащиеся должны на достаточном уровне владеть следующими знаниями и умениями: полностью представлять себе весь состав риторики как науки, ее связь с другими гуманитарными науками и теорией словесности;

усвоить принципы и правила ведения спора, иметь развернутое представление о видах и типах бесед, споров, диалогов в их соотносении с различными видами монологов;

иметь развернутое представление о жанрово-стилистических особенностях различных монологических и диалогических высказываний;

составлять краткий конспект текста на слух и подробные конспекты, рефераты написанных текстов с выделением в них логической канвы и основных элементов замысла;

различать тему, предмет и проблему обсуждения; выделять базовые понятия и их иерархию; формулировать главную мысль высказывания, т. е. центральный тезис;

выявлять в устных и письменных высказываниях основные элементы композиции и самостоятельно строить небольшие выступления в соответствии с законами и правилами композиции речи;

проводить самостоятельно оценочный, аргументированный риторический анализ устных и письменных высказываний;

определять в чужих высказываниях действенность и выразительность жанрово-стилистических и языковых средств, их соответствие речевой ситуации и нормам литературной речи; производить объективную самооценку собственных выступлений и письменных текстов (статьи, письма, эссе...);

вести обсуждение, беседу, спор, опираясь на изученные правила риторики;

убедительно и доказательно выступать по изученному предмету с короткими, регламентированными во времени речами, рассказами.

Четвертый этап (IX—XI классы) — «Искусство общения, спора и публичной речи в современной общественной и деловой жизни». 1 ч в неделю, 36 ч в год.

Этот этап — итоговый. Предполагается на базе философско-публицистических, общественно-политических речей и текстов, литературных и лингвистических дискуссий закрепить и углубить все полученные знания и умения, подготовив учащихся к свободной речевой деятельности в различных ситуациях.

В связи с этими задачами отбираются методы и приемы обучения, активизирующие творчество, самостоятельность школьников. Основные формы работы — ситуативные игры и практикумы, в результате чего учащиеся должны достичь достаточного для современного человека уровня владения всеми видами устной и письменной речи.

ПРОГРАММА ШКОЛЫ РИТОРИКИ

I. Цели обучения:

1. Дать знания по предмету «Риторика» для проведения обучения школьников (когнитивный аспект).
2. Помочь овладеть умениями и навыками риторической деятельности для разных сфер общения (прагматический аспект).
3. Помочь усвоить разнообразные способы и приемы преподавания «Риторики» в школе (методический аспект).
4. Помочь разработать на основе программы индивидуальный вариант учебного плана ведения факультатива или дисциплины «Риторика» (методический аспект).
5. Обеспечить каждого педагога необходимой учебной и методической литературой, текстами для риторического анализа, наглядными пособиями для успешного проведения занятий (практический аспект).
6. Повысить общую и профессиональную культуру преподавания собственного предмета (методологический аспект).

II. Формы обучения:

Проблемно-целевые семинары.
Лекции-обсуждения
Семинары-обсуждения
Практические занятия

Деловые игры
 Видеотренинги
 Голосо-речевые тренинги и др.

III. Возможные результаты обучения:

1. Комплексная подготовка к преподаванию «Риторики» (программа, учебный план, литература, пособия).
2. Совершенствование преподавания курса по основной дисциплине (овладение новыми формами взаимодействия с детьми).
3. Овладение умениями и навыками риторической деятельности для разных сфер межличностного и социально-ориентированного общения.

ПРИМЕРНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН полного курса «РИТОРИКА»

I сессия

Тема	Кол-во часов	Виды занятий
1. Риторика как учебная дисциплина (культурно-исторический, методологический и прагматический аспекты)	6	Круглый стол Анкетирование или сочинение на заданную тему
2. Риторическая деятельность и ее слагаемые	14	Лекции-обсуждения Проблемно-целевые семинары (ПЦС) Практические занятия Видеотренинги
3. Риторизация учебного процесса: цели, пути и средства	6	Семинары-обсуждения ПЦС
4. Изобретение речи	26	Лекции-обсуждения ПЦС Практические занятия Видеотренинги
5. Основы экономического мышления в рыночных отношениях	4	Проблемно-ориентированное занятие
6. Приемы, формы и методы преподавания «Риторики»	4	Методологический семинар
Итого	50	

II сессия

1. Риторика как учебная дисциплина (культурно-исторический, методологический и прагматический аспекты)	6	Круглый стол Анкетирование
2. Риторизация учебного процесса: проблемы, трудности, перспективы	6	ПЦС Семинары-обсуждения

Тема	Кол-во часов	Виды занятий
3. Изобретение и расположение речи: в т. ч. культура мышления; искусство оперирования понятиями; логические способы анализа высказывания; основы теории аргументации	14	Лекции Семинары Практические занятия
4. Риторический анализ текстов и выступлений	6	Семинары-анализы Видеотренинги
5. История риторики и ее преподавания в России и других странах	8	Семинары-обсуждения Защита рефератов
6. Основы экономического мышления в рыночных отношениях	4	Проблемно-ориентированное занятие
7. Проблемы, формы и методы преподавания «Риторики»	6	Методологический семинар
Итого	50	

III сессия

1. Риторика как учебная дисциплина: программа, литература, методы и приемы преподавания	6	Круглый стол ПЦС
2. Риторизация учебного и педагогического процесса, семейного общения: разработка комплексной программы	8	ПЦС Семинары-обсуждения Стеновые доклады
3. Речевое оформление и произнесение речи	12	Семинары Практические занятия Видеотренинги
4. Исполнительский этап. Техника Речи. Стилль. Культура поведения	8	Семинары Практические занятия Видеотренинги
5. Образовательная политика в условиях рынка	4	Проблемно-ориентированное занятие
6. Преподавание «Риторики»: программа, учебный план, формы и методы проведения занятий	8	ПЦС
7. Заключительная рефлексия	4	Круглый стол
Итого	50	
Полный курс	150	

Западно-Уральский учебно-научный центр (ЗУУНЦ) издает литературу по риторике (хрестоматии, программы, учебные пособия, монографии и т. п.), высылает за наличный и безналичный расчет в любой уголок России и СНГ.

ЗУУНЦ проводит обучение в заочной школе риторики для всех желающих, независимо от образования, профессии, возраста. Программа обучения учитывает индивидуальность каждого слушателя, включает обеспечение учебными материалами и пособиями.

Об условиях, особенностях и стоимости обучения спрашивать по адресу: 614006, Пермь, ул. Куйбышева 14, ЗУУНЦ, заочная школа риторики (просьба вложить конверт со своим обратным адресом).

ЗУУНЦ предлагает **повышение квалификации по риторике**

— преподавателей любого профиля школ, гимназий, лицеев и других типов учебных заведений;

— руководителей народного образования (заведующих управлениями, директоров учебных заведений, их заместителей и др.), на пятидневных курсах в проблемно-целевом режиме, возможен выезд в другие города.

ЗУУНЦ систематически проводит школу риторики по подготовке преподавателей риторики для школ, гимназий, лицеев и других типов учебных заведений.

Примерная 150-часовая программа и учебный план предложены ниже. Обучение проводится в течение 18 дней (либо три недели с перерывом в полтора-два месяца, либо сессии по 9 дней с перерывом в два месяца). Слушатели обеспечиваются учебной и методической литературой, вариантами программ, предоставляется гостиница. Занятия ведут опытные специалисты по риторике, ведущие ученые Москвы, Перми и других городов. Руководитель школы Минеева Светлана Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент.

О сроках, условиях, стоимости обучения спрашивать по адресу и телефонам ЗУУНЦ. Код Перми 342 2, тел. 39-45-58. 614006, Пермь, ул. Куйбышева 14, ЗУУНЦ, школа риторики.

СОДЕРЖАНИЕ

От автора	3
<i>Беседа первая.</i> НУЖНА ЛИ РИТОРИКА НАШЕЙ ШКОЛЕ?	8
<i>Беседа вторая.</i> ЧЕМУ И КАК УЧИТЬ?	25
<i>Беседа третья.</i> РИТОРИКА — НАУКА ИЛИ ИСКУССТВО?	40
<i>Беседа четвертая.</i> СЛОВО БЕРЕТ УЧИТЕЛЬ	57
<i>Беседа пятая.</i> ЗАМЫСЕЛ РЕЧИ	76
<i>Беседа шестая.</i> ВЫБОР ТАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО ЗАМЫСЛА	121
<i>Беседа седьмая.</i> КОМПОЗИЦИЯ РЕЧИ	143
<i>Беседа восьмая, заключительная.</i> О ЯЗЫКЕ И «СЛОВЕСНОМ ДЕЙСТВИИ» В АУДИТОРИИ	164
Приложение	188
Рекомендуемая литература	188
Экспериментальная программа по риторике для классических гимназий	191

НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОЕ ИЗДАНИЕ

Софья Филипповна Иванова

**ИСКУССТВО ДИАЛОГА,
или
БЕСЕДЫ О РИТОРИКЕ**

Редактор *И. Н. Баженова*
Младший редактор *А. В. Добромыслова*
Художественный редактор *Н. Д. Горбунова*
Технический редактор *В. И. Чувашов*

В печать 06.10.92. Тираж 20 000 экз. Зак. 577.

Пермь, М. П. «Книга»