

УДК 82. 085
ББК Ш 141. 2

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЯ «РИТОРИЧЕСКОЕ СОБЫТИЕ»

И. В. Тимонина

Возрождающаяся отечественная риторическая традиция обязывает исследователей очень тщательно прорабатывать концептуальные вопросы, разрабатывать категориальный, понятийный аппарат.

Один из наименее исследованных вопросов этого плана может быть сформулирован следующим образом: в каком соотношении находятся понятия «речевое событие» и «событие риторическое»? Они тождественны, синонимичны (т. е. различаются оттенками семантики) или различны? Вопрос этот возникает в связи с тем, что у разных авторов можно встретить оба термина, но при этом семантика их не актуализируется.

На первый взгляд проблема может показаться надуманной: разве риторика – это не речь? Между тем соотношение риторики и речеведения на сегодняшний день – нерешенная теоретическая проблема, обусловленная различными концептуальными подходами к определению предмета современной риторики. Следовательно, ответить на данный вопрос можно только обратившись к анализу различных концепций риторики. Задача непростая, но интересная, поскольку обещает, во-первых, разрешение актуальной теоретической проблемы; во-вторых, выход в практику школьного преподавания.

В наиболее популярном сегодня учебнике по риторике для старших классов «Мысль и слово» его автор, А. К. Михальская, термин *речевое событие* трактует как ключевое понятие риторики и определяет его как «некое законченное целое со своей формой, структурой, границами» [4, с. 45]. Структурно *речевое событие*, по А. К. Михальской, *есть дискурс¹ + речевая ситуация*. В свою очередь, *речевая ситуация* включает в себя:

- отношение «адресат – адресант»;
- обстоятельства;

¹ Дискурс – это текст + совокупность невербальных средств, с помощью которых он актуализируется.

- цель (осознанную или неосознанную).

Пермская школа риторики, Г. Б. Вершинина и ряд других исследователей, как обязательный компонент речевой ситуации, кроме названных факторов, совершенно обоснованно включают *тему*, но придерживаются традиционной терминологии: *речевая ситуация* и *речевое событие*.

Наш основной тезис по данной проблеме может быть сформулирован следующим образом: ***речевое событие и событие риторическое – нетождественные понятия. Понятие «речевое событие» принадлежит категориальному аппарату речеведения, в то время как понятие «риторическое событие» – сугубо риторический термин.***

Для аргументации этого тезиса необходима концептуальная определенность и ответ на вопрос: как соотносятся понятия *речеведение* и *риторика*. На сегодняшний день это одна из нерешенных теоретических проблем, и многие авторы склонны трактовать риторику весьма широко, практически идентифицируя ее с речеведением. Подобное понимание риторики мы обнаруживаем и в концепции А. К. Михальской (риторика определяется здесь как «теория и практика *целесообразной, воздействующей, гармонизирующей речи*» [4, с. 32]. Такая трактовка риторики шире классического (аристотелевского) понимания ее природы как теории и практики *убеждающей речи*, которому мы отдаем предпочтение. Почему? Остановимся только на двух причинах (о других причинах см. [5, с. 26–37]), имеющих непосредственное отношение к рассматриваемой теме.

Во-первых, оно актуализирует «первоэлемент» риторики – ***мировоззренческую*** природу риторической деятельности, ибо мировоззрение и «есть совокупность убеждений» [1, с. 40]. Тогда понятно, что риторика начинается там, где есть *несовпадение, различие, другое*. Разумеется, *несовпадение, различие, другое* в позициях, концепциях, точках зрения, ценностях, т. е. в миропонимании, мироощущении, мировоззрении адресанта и адресата.

Во-вторых, классическая риторика (начиная с софистов и Сократа) это «впервые появившаяся ... теория (а если не теория, то, во всяком случае, опыт) сознания, самосознания ... здесь *античный дух впервые обращается к самому себе, внутрь себя, рефлегирует над самим собою вместо фиксирования той или другой внешности*» [2, с. 44]. Эта цитата актуализирует еще одну специфиче-

скую особенность риторики – *собственно риторическая деятельность отличается от всякой другой речевой деятельности именно рефлексивностью, т. е. осознанностью всех этапов порождения речи: изобретения (нахождения) того, что сказать; как расположить, выразить, произнести изобретенное, проанализировать причины риторического успеха или неудачи.*

В таком контексте становится понятным, что *риторика – это не всякая речевая деятельность, а особый ее вид, который, во-первых, стихийно возникает тогда, когда обнаруживается несовпадение, различие, другое в позициях, взглядах, оценках общающихся, а во-вторых, специфической особенностью этого вида речевой деятельности является его рефлексивный характер (это такая речевая деятельность, которая теоретически системно омысливается, т. е. характеризуется обращенностью сознания адресанта внутрь своего «Я», на процесс и продукт собственного речетворчества).*

Осознавая специфику риторики как особого вида речевой деятельности и понимая ее место в ряду других речеведческих дисциплин, можно предположить, что понятие *риторическое событие*, принадлежа к категориальному аппарату риторики, не может быть идентично понятию *речевое событие*, которое логично видеть в категориальном аппарате речеведения. Несмотря на очевидную близость, эти понятия должны нести в себе специфику «своих» областей знания.

Анализ показывает *структурную* идентичность этих понятий (вероятно, именно поэтому велик соблазн считать их тождественными). Но если структура подобна, то логично обратиться для дальнейшего прояснения сути вопроса к сравнительно-сопоставительному анализу каждого элемента структуры по *качественным* параметрам.

Адресант речевого события – это всегда тот, кто говорит или пишет, даже если он только транслирует чью-то точку зрения, пересказывает полученную из различных источников информацию, более или менее умело ее компилируя. Иначе обстоит дело в риторическом событии. Здесь адресант – автор дискурса, «это, прежде всего, человек, который *осознает свою потребность* (как желание или необходимость) в создании текста, *обладает способностью* создавать и реализует ее в создании собственного риторического текста-жанра, оказывая *планируемое воздействие* на адресата в конкретной ситуации общения» [4, с. 360].

Обязательными характеристиками адресанта риторического текста являются «осознанная *потребность* в самореализации в риторическом общении; *умение* создавать, исполнять и рефлексировать собственный текст по риторическим правилам» [там же]. Из приведенной цитаты следует, что адресант риторического текста – автор, творец, тот, кому есть что сказать (потому что он личность), и тот, кто умеет это сделать (потому что он обладает риторической грамотностью).

Адресат в речевом событии – это тот, кому предназначено высказывание, получатель информации, т. е. в большей степени объект, нежели субъект общения. «Адресность в риторическом тексте указывает на диалогичность и даже полемичность... с разной степенью ее выраженности: от учета аудитории, той ее части, которая может ответить автору, вступить с ним в диалог, может откликнуться эмоциональной или вербальной реакцией-ответом, до диалогизации как оглашения, предъявления, столкновения с возможными точками зрения, позициями присутствующих, до... совместного создания риторического текста на данную тему» [4, с. 359], т. е. адресант в риторическом событии – своеобразный соавтор дискурса, равноправный субъект.

Целеполагание адресанта-ритора – это «планируемое воздействие», следовательно, *осознанный* акт, детерминированный особенностями (и в первую очередь личностными особенностями) самого адресанта и его адресата (мы помним о том, что риторика – особый вид речевой деятельности – деятельность осознанная, рефлексивная). Это в то время как цель в речевой ситуации может быть и неосознанной.

Специфика темы риторического дискурса – в ее потенциальной диалогичности (мы помним о том, что риторика начинается там, где есть *несоответствие, различие, другое* в позициях, концепциях, точках зрения, ценностях, т. е. в миропонимании, мироощущении, мировоззрении адресанта и адресата). Аналогичный подход мы обнаруживаем у наших единомышленников из Западно-Уральского учебно-научного центра. Ведущий методолог Центра С. А. Минеева предлагает рассматривать тему риторического текста как «содержание диалога с теми авторами (прошлого и настоящего), которые исследуют, разрабатывают и т. п. в научном или ином плане данную область или ее сегмент» [4, с. 360].

«Разводя» понятия *речевое событие* и *событие риторическое*, мы определяем последнее как динамическую совокупность *риторической ситуации* и *дискурса*, который вполне можно определить (если обратиться к продуктивной идее М. М. Бахтина о слове-поступке) как *риторический поступок*. *Риторический поступок*, таким образом, есть *дискурс, детерминированный риторической ситуацией и мировоззрением адресанта, и обуславливающий, предопределяющий рациональное содержание и эмоциональную тональность риторического события*. Это понятие соотносимо с тем, что древние греки называли *этосом*.

Почему мы в прямом и переносном смысле подчеркиваем детерминированность дискурса мировоззрением адресата? Потому что этот детерминант и является одним из принципиальных моментов, который позволяет различать *риторическое событие* и *событие речевое*.

Чтобы проиллюстрировать «неравновесность» этих понятий, ответим на один вопрос: школьный урок – это речевое или риторическое событие?

Полагаем, что школьный урок – всегда событие речевое, которое риторическим событием может стать, а может и не стать, т. е. это речевое событие с риторическим потенциалом. При каких условиях школьный урок становится риторическим событием? При каких условиях реализуется риторический потенциал? Во-первых, урок становится риторическим событием тогда, когда учитель, будучи зрелой личностью, рассматривает встречу с подопечными как риторический поступок, т. е. как возможность вступить с ними в межличностный диалог (поли) лог посредством учебного материала. Такая установка ориентирует его на поиск в программном материале таких сторон, граней, ракурсов, которые ориентированы на становление, развитие личности ребенка, его картины мира, его мироощущения и мировосприятия (содержательный, когнитивный аспект).

Только один пример для иллюстрации этого положения – стенограмма начала урока литературы в 10-м классе средней школы.

Учитель: «Сегодняшнее занятие я начну с чтения любопытного сочинения вашего ровесника, Кирилла С.

Вот что он пишет: «Не хочу видеть в Чехове идеальную, безупречную во всех отношениях личность. Он был человек, значит и ничто человеческое ему не было чуждо. Почему всегда умалчивают о его слабостях, об отрицательных сторонах? А ведь известно

письмо Лики Мизиновой, в котором она упрекает Антона Павловича в эгоизме, пишет, что он ест, пьет, пишет в свое удовольствие – и только. Нам говорят о его высокой принципиальности, а между тем один из самых авторитетных журналов того времени «Русская мысль» называет его «жрецом беспринципного писательства», Суворин после провала «Чайки» упрекает писателя в том, что он «повел себя как баба и трусил»...

Однажды писателя Юрия Нагибина спросили, может ли человек, который стоит на недостаточной моральной высоте, написать подлинно художественное произведение. Писатель ответил, что если это законченный подлец, то такое невозможно: в его душевном мире не будет материала для создания высокохудожественных произведений. Если же речь идет о некоторых моральных слабостях, даже изъянах, имеющих сравнительно частный, локальный характер, то создание таким человеком ценных в художественном отношении произведений вполне возможно... он все-таки найдет в запасниках собственной личности нужные духовные богатства, чтобы отстаивать какие-то социально ценные принципы.

Мне кажется, что чеховское творчество – как раз и есть второй вариант. Это творчество писателя, который в жизни был обычным, нормальным человеком со своими слабостями. Не лучше и не хуже других».

Итак, перед вами позиция. Дома вы читали письма Чехова. (обычно в письмах человек искренен, без маски). Вероятно, это чтение добавило какие-то важные, существенные черты к портрету писателя. Каким он вам видится? Разделяете ли вы точку зрения Кирилла С.? У вас есть возможность вступить с ним в заочный диалог...»

Думается, что такое начало обещает урок, который можно будет атрибутировать как риторическое событие, поскольку тема содержит в себе проблему, тема потенциально содержит в себе диалог, она на уроке не «проходится», а «поворачивается» такими гранями, которые ориентированы на становление, развитие личности ребенка, его картины мира, его системы норм, оценок, ценностей.

Есть ли другие условия, при которых школьный урок становится риторическим событием?

Хорошо представляя себе структуру риторической ситуации, учитель на уроке по любой дисциплине может осознанно задавать параметры риторической ситуации, фокусируя внимание на отдельных ее составляющих.

Адресант-адресат

Сосредоточив свое внимание на первом компоненте диады, *адресанте*, учитель может предложить ученику выступить в иной социальной роли, создать текст «от лица другого». Эта методика широко и продуктивно используется в преподавании иностранных языков. Замечено, что надев маску «другого», ученик охотнее (и успешнее!) порождает текст: говорить от собственного имени много сложнее. Однако «от лица другого» может порождать свой текст и учитель. В этом случае ему значительно меньше можно заботиться о привлечении и удержании внимания аудитории. Оно будет обеспечено (разумеется, если учитель хорошо владеет словом, если он хороший рассказчик).

Проиллюстрируем это положение фрагментом урока МХК, посвященным искусству мастеров итальянского Возрождения, в частности «Джоконде» великого Леонардо. Учитель дает объяснение материала от лица... Джоконды.

«Брезжит рассвет. Скоро появятся первые посетители и будут снова и снова рассматривать меня, восхищаться или говорить в мой адрес нелестные слова, а я все так же буду смотреть и улыбаться своим мыслям, поток которых не могу остановить вот уже почти пятьсот лет.

Мое настоящее имя никому неизвестно. С легкой руки Вазари меня окрестили Монахой. Изой дель Джоконда. Что ж, я не против, но так ли оно нужно той, что является вечной, той, чей притягательный облик стал символом женской красоты. Великий Леонардо писал меня долгих двадцать лет. Разве можно реальную женщину писать так долго? Попытки связать мой образ с именем реальной женщины меня смешат. Какие контрастные мнения! «Это похотливая и развратная герцогиня, менявшая любовников как перчатки». «Нет, это гордая патрицианка, поздняя любовь старого мессера Леонардо»... Какие-то ученые «доказали», что я не много не мало – автопортрет великого художника. Он де изобразил себя в возрасте 30–40 лет, а затем последовательно записал бороду, руки – и перед нами прекрасная молодая женщина со всезнающей улыбкой самого да Винчи.

Моя улыбка... Какое невероятное количество различных гипотез, часто откровенно вздорных, она вызвала. Одни предполагают, что позировавшая для портрета женщина была... парализованной, и это спровоцировало такое странно-притягательное мимическое выражение, улыбку-гримасу. Другие считают, что я была беременной, и моя улыбка – это улыбка счастья и удовлетворения будущей матери. А известный философ и филолог

А. Ф. Лосев, например, полагает, что мое лицо – «хищная физиономия с холодными глазами», а улыбка, соответственно, «мелкокорыстная и бесовская».

Ну, довольно. Я скажу вам правду. У меня не было прототипа. Я образ той идеи, которую всю жизнь стремился познать великий Леонардо. Ведь еще Платон сказал, что идеям присуще собственное существование, и оно является особого рода действительностью. Я не слепок с реального человека. Я промежуток между неизменной вечностью и текущим временем.

Вглядитесь в пейзаж за моей спиной – разве на земле встречается такой ландшафт? Лунные горы, теряющиеся в дымке, дороги, уходящие в бесконечность. Это Иная Действительность. Это Мой мир. Человеку не дано охватить сознанием эту Запредельность. Ему никогда меня не понять. Но он не может с этим смириться и снова и снова пытается постичь непостижимое.

Впрочем... Я замолкаю. Идут новые посетители. Скоро, наверное, родятся и новые версии относительно моей персоны. Но мне нет до этого никакого дела...»

Сосредоточение внимания на особенностях адресата – не менее продуктивно. К примеру, задание рассказать о системе химических элементов Д. И. Менделеева своему младшему брату (например, ученику 5-го класса, который химию еще не изучает), потребует от ученика-девятиклассника многих речемыслительных умений: анализа материала с точки зрения того, какая информация может быть воспринята и понята данным адресатом, а какая нет; умения популяризировать текст научного стиля речи; умения создавать тексты, максимально приближая их к разговорной речи и т. п. Включение этих «регистров», несомненно, будет содействовать с одной стороны, ясному и глубокому пониманию материала самим учеником (когнитивный аспект), с другой стороны, будет способствовать развитию необходимых ему в жизни коммуникативных умений, в частности, умения строить текст с учетом особенностей адресата (коммуникативный аспект), кроме того, нельзя не заметить серьезный воспитательный потенциал этой ситуации.

Обстоятельства (время, место)

Моделирование учителем «иных», отличных от обыденных, обстоятельств, возможность, которую он дает своим ученикам, чтобы они могли мысленно перенестись в сферу «инобытия», снимает психологические «зажимы»,

«расковывает» фантазию, стимулирует игру воображения, создает естественный стимул для речетворчества учащихся. Например, на уроке истории учитель предлагает «перенестись» в избу средневекового крестьянина и описать впечатления от «увиденного», или на уроке литературы ученики получают возможность «оказаться» на пароме вместе с Андреем Болконским и описать собственные ощущения. Зачем? Чтобы после этого им было легче вступить в диалог с князем Андреем (вместо Пьера Безухова). Можно перенестись в 1899 г. в Москву и «успеть» к открытию памятника А. С. Пушкину, чтобы сказать свое «Слово о великом поэте». А какие возможности открывает моделирование обстоятельств, отличных от обыденных, для успешного изучения географии! Возможные здесь варианты заданий для учеников:

а) «вы пролетаете на самолете над эпицентром землетрясения – записывайте на диктофон все, что видите»;

б) «вы плывете вниз по течению Амазонки – записывайте в путевой дневник впечатления от увиденного» и т. п.

Здесь тысячи вариантов подскажет учителю его творческое воображение.

Из всего сказанного следует, что риторика обладает богатейшим арсеналом методических средств, которые содействуют сознательно-коммуникативному усвоению программного материала по любой школьной дисциплине.

Цель

Умение создавать текст, адекватный заданной цели – коммуникативное умение, необходимое в жизни и ребенку, и взрослому. Заданное извне (и осознанное адресантом) целеполагание дисциплинирует мышление, «центрирует» содержательный материал вокруг «царствующей мысли» (тезиса), требует отказа от случайного или избыточного. Например, на уроке истории учитель, обнаружив, что трактовка образа Наполеона, данная в учебнике, не разделяется многими учениками, предлагает им высказать свою точку зрения так, чтобы не обидеть уважаемых людей, авторов учебника (меняются и обстоятельства: предполагается, что авторы учебника являются гостями и находятся в классе). Или на уроке МХК ученики получают задание написать рецензию на фильм Н. Михалкова «Сибирский цирюльник», если их цель:

а) дискредитировать известного режиссера;

б) защитить его от нападок лжекритиков;

в) высказать свою субъективную точку зрения на фильм, стремясь к максимальной объективности.

Разумеется, что и отношение адресат-адресант, и обстоятельства, и осознанная цель, и тема не актуализируются в «чистом виде». В самом деле, какой из перечисленных компонентов доминирует, например, в такой ситуации: учитель предлагает ученикам «пригласить» на диспут «Современная девушка: какая она?»... Л. Н. Толстого, представить в системе реплик и развернутых выступлений по ходу диспута его позицию и вступить в диалог с ним. Кто-то из учеников «перевоплощается» в Л. Н. Толстого, т. е. выступает как автор от лица другого, весь класс работает при качественно иных *обстоятельствах*, вступает в диалог с совершенно новым *адресатом*, в этом случае *цель* у старшеклассников – прояснить позицию достойного собеседника и либо согласиться с ней, либо опровергнуть. Несомненен и проблемный характер *темы*, по которой полного единства во взглядах не может быть даже у представителей одного поколения. Понятно, что налицо риторическая ситуация во всей совокупности ее составляющих.

Тем не менее с методической точки зрения фокусировка внимания на одном из компонентов риторической ситуации несомненно продуктивна, поскольку позволяет учителю творчески воссоздать ситуацию в полном объеме. Через доминирующий фактор актуализируются другие компоненты в их неразрывной совокупности, т. е. доминирующий фактор – иницирующее начало для педагогического творчества по созданию на уроке *риторической ситуации*.

Обобщим наши наблюдения, отвечая на вопрос: зачем нужны на уроке риторические ситуации? Они позволяют максимально конкретизировать предмет речи (конкретизация происходит за счет введения фактора адресата, обстоятельств и прояснения целеполагания), предмет речи приближается к «сфере понятий и жизни» ребенка. В этом случае у ученика появляется личный (и естественный!) стимул для продуцирования речи, а рефлексия, направленная на осмысление результатов речетворчества, дает возможность осмыслить метод, т. е. тот путь, которым ученик самостоятельно пришел к конечному продукту (тексту). Думается, что эти преимущества урока, понятого как риторическое событие, перед традиционным уроком – речевым событием – несомненны и требуют дальнейшего более глубокого осмысления.

Таким образом, еще один вывод по нашей теме можно сформулировать следующим образом: урок становится риторическим событием тогда, когда учитель, получивший риторическую подготовку, использует ее в целях активизации познавательной активности учащихся, совершенствования их коммуникативной компетенции, т. е. работает над теми элементами, без которых бессмысленно говорить о личностно ориентированном преподавании любой дисциплины (методический аспект).

Итак, урок в практике традиционного обучения – это преимущественно речевое событие. Риторическим событием урок становится только при наличии необходимых условий концептуального и методического характера, которые сформулированы в двух выводах по теме.

Ко многому из того, о чем идет речь, творчески мыслящие учителя интуитивно так или иначе приходят в своей деятельности. Нам хотелось помочь учителю-практику вывести *интуитивное* на уровень *осознанного*. Мы надеемся, что предложенное осмысление практических аспектов преподавания, которое возникло в связи с решением одной проблемы теоретической риторики, послужит поводом для активизации педагогического творчества, для систематизации отдельных догадок, находок, для выстраивания учителем-практиком *концепции* преподаваемой дисциплины.

Литература

1. Богомолов А. С., Ойзерман Т. И. Основы теории историко-философского процесса. – М., 1983.
2. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Софисты. Сократ. Платон. – М., 1994.
3. Минеева С. А. Риторика в развитии культурно-речевой ситуации в России // Культурно-речевая ситуация в современной России. – Екатеринбург, 2000.
4. Михальская А. К. Основы риторики. – М., 1996.
5. Тимонина И. В. О предмете современной риторики // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. 2001, № 5 (11).