

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 378.126  
ББК 44.486.05

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ РИТОРИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Л. П. Аксенова

Термин «риторическая культура» в современном научном обороте употребляется гораздо реже, чем термин «риторика». Хотя общезвестно, что исторически понятие «риторика» всегда рассматривалось в связи с культурным контекстом той эпохи, в котором оно функционировало, и поэтому естественным образом испытывало на себе его влияние. Имеющиеся многочисленные научные исследования, которые касаются области риторических знаний, убедительно обосновывают закономерность рассмотрения риторики в статусе риторической культуры (А. Ф. Лосев, С. С. Аверинцев, И. В. Пешков, А. М. Михальская, И. В. Тимонина и др.). Под риторической культурой понимается целостная система ценностно-ориентированных норм речевого взаимодействия между людьми, овладение которой способствует «окультуриванию человека» (его созданию, воссозданию, пересозданию), т. е. формированию «человека культуры».

Актуальность изучения процесса формирования риторической культуры преподавателя высшей школы становится очевидной при рассмотрении следующего противоречия. Так, с одной стороны, реализация задач модернизации образования [4] прямо или косвенно востребует Учителя, владеющего культурным способом речевого взаимодействия, благодаря которому появляется возможность формирования «гуманитарного знания» («знание – включение», «знание – диалог», «знание – переживание»), благодаря которому в отношениях с учениками происходит ориентация «на другого», благодаря которому

раскрывается собственно – творческий потенциал, благодаря которому происходит управление своим развитием в качестве Человека Культуры.

Иными словами, с одной стороны, современная педагогическая действительность востребует специалиста, обладающего риторической культурой, с другой стороны, как показали итоги проведенного нами предварительного исследования на базе ФПК РГПУ, лишь незначительная часть преподавателей обладает риторической культурой, которая, к тому же, формируется у них стихийно.

Практически все преподаватели испытывают трудности в поиске проблемных граней в теме своей учебной дисциплины и соответственно в формировании темы как проблемы. Предлагаемые слушателями проблемные варианты тем порой несут искусственный характер, и при более глубоком их рассмотрении оказывается, что проблемы там не существует. Следует заметить, что преподаватели в процессе обучения ориентированы скорее на передачу информации в традиционном варианте ее изложения, чем на использование научного знания как средства, способствующего формированию мировоззрения студентов.

Значительная часть педагогов не способна к риторической рефлексии, столь необходимой для профессионального роста. Они слабо знают риторическую теорию, не представляют специфики риторической рефлексии и не имеют понятия о том, как использовать риторические знания в практической деятельности. Например, большая часть опрошенных слушателей ФПК писали, что не умеют пользоваться риторической наукой для осмысления собственной профессиональной речевой практики. Разумеется, что сложившееся противоречие требует научного осмысления. С нашей точки зрения, все многообразие причин несформированности риторической культуры преподавателя можно сгруппировать следующим образом.

Первое место занимают исторические причины, связанные с судьбой риторической культуры, которая так же, как и судьба риторики, от которой она всецело зависит, является парадоксальной на фоне того факта, что, несмотря на общие, исторически сложившиеся корни педагогики и риторики, учебники по педагогике не содержат риторических знаний, необходимых педагогу для овладения культурным способом речевого взаимодействия. Традиционно в ре-

шении задач оптимизации педагогического взаимодействия доминирует психолого-педагогический подход (В. А. Кан-Калик, В. С. Грехнев, В. А. Якунин, А. А. Зязюн, И. И. Рыданова, К. М. Левитан, В. А. Сластенин, С. А. Смирнов, И. Ф. Исаев и др.). А в качестве лингво-педагогического средства решения вышеуказанных задач учеными традиционно рассматриваются культура речи, техника речи, которые, к сожалению, не в состоянии решить тех проблем речевого взаимодействия субъектов образовательного процесса, которые может решить риторическая культура.

Более того, учебники по истории педагогики, которые, казалось, должны с особой тщательностью вести учет исторических фактов, крайне редко содержат упоминание о риторике, да и то они, как правило, представляют сделанные «*a propo*» замечания [12].

Социальные причины связаны с тем, что риторическая культура была долгое время не востребована в нашем обществе. Как известно, с начала 30-х гг. XX в. сформировался общественный запрос не на личность, индивидуальность, а на обобщенный образ абстрактного человека социалистического общества, который должен был отвечать заданным обществом речевым характеристикам, а потому в риторике не было никакой общественной потребности. Следствием этого явилось сформированное на уровне обыденного сознания негативное отношение людей к риторике. Такое отношение отражают сложившиеся в обществе представления о риторике: «искусство говорить «красиво», «цветисто», но не по делу; «способность вводить в заблуждение»; «умение говорить много и хорошо, но непонятно»; искусство украшать речь «цветами красноречия», говорить «напыщенно»; умение искусно манипулировать сознанием собеседника и т. п.» Поддержанию отрицательной оценки риторической культуры и неправильного представления о предмете риторики (ораторское искусство; красивое, правильное говорение и т. д.) Способствуют и многие публикации отечественных справочных изданий. Достаточно в качестве примера привести популярный словарь русского языка под редакцией С. М. Ожегова. Отсюда, как показывает наш многолетний практический опыт работы, сформировано неправильное понимание риторической культуры, а часто и просто отрицание того, что относится к риторической области знания, в среде,

которая казалось, относится к самой интеллектуальной и культурной части общества – преподавателей высшей школы.

Теоретико-познавательные причины связаны с тем, что начавшийся процесс возвращения риторики, в том числе и в педагогической сфере (В. Н. Маров, Е. А. Юнина, А. К. Михальская, И. В. Тимонина), помимо положительных результатов принес и некий хаос, связанный с теоретической неопределенностью предмета риторической культуры, риторики, неопределенностью их места в ряду гуманитарных, филологических дисциплин.

Несмотря на то, что созданы некоторые теоретические предпосылки и существует практический опыт формирования риторической культуры будущего педагога, общепринятой системы формирования риторической культуры преподавателя в настоящее время не существует. Сегодня отсутствует четкое и точное представление о статусе, сущности, месте, функциях риторической культуры преподавателя в свете современных задач образования, определяющих процесс модернизации российского образования. Некоторые вопросы учеными-педагогами пока не рассматривались, например, при каких условиях и способах их создания возможно формирование риторической культуры преподавателя в системе повышения квалификации.

Следствием этого, на наш взгляд, является то, что знания и умения, которые определены в государственных требованиях к минимуму содержания и уровню требований к специалистам для присвоения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» (от 08.05.2001 г.) оказываются риторически не сориентированными. Несмотря на то, что в раздел «Специальные дисциплины» включен тренинг профессионально-ориентированной риторики, но его содержание не отражает универсальной природы и специфики риторической деятельности.

Для того, чтобы устранить вышеизложенные причины, породившие противоречие, с одной стороны, Школа нуждается в педагогах, обладающих риторической культурой, которая является необходимой предпосылкой преобразования современной педагогической действительности, а с другой, современный преподаватель в действительности, как правило, не обладает сформированностью риторической культуры, необходимо системное воспитание преподавателей в духе риторической культуры. Феномен в лице риторической

культуры должен быть ими не только узнаваем, но и признан, а главное, он должен быть осознан педагогом, а значит стать неотъемлемой частью его профессиональной компетентности. Одним из наиболее эффективных способов создания такой ситуации является специально организованный процесс формирования риторической культуры преподавателя высшей школы в системе повышения квалификации. Но для того, чтобы процесс формирования риторической культуры преподавателя проходил успешно, необходимо определить, каковы педагогические условия, способствующие формированию риторической культуры преподавателя вуза.

Определение (разработка) таких условий, конечно же, начинается с создания прочного теоретического фундамента, а точнее, с создания теоретической модели формирования риторической культуры преподавателя.

Что значит создать теоретическую модель формирования риторической культуры преподавателя? С нашей точки зрения, это значит:

- а) построить тезаурус, включающий ключевые понятия темы (культура, риторика, риторическая культура) и отражающий соотношения между ними;
- б) представить научное рассмотрение места и роли риторической культуры в парадигме современного образования и дать теоретический анализ потенциальных возможностей риторической культуры в реализации задач образовательного процесса в высшей школе;
- в) выделить проблемное поле сформированности риторической культуры преподавателя;
- г) определить предметную, функциональную и содержательную области понятия «риторическая культура преподавателя» с учетом специфики современной социокультурной ситуации и характером профессиональной деятельности.

Задачам описания результатов исследования, которое в течение последних лет ведется нами по этим четырем направлениям, посвящается основная часть этой статьи.

На пути решения задач, связанных с созданием теоретической модели формирования риторической культуры преподавателя, возникает немало трудностей, которые требуют осмысления и преодоления. Одним из основных

препятствий на этом пути является неоднозначная интерпретация употребляемых нами ключевых терминов – «культура» и «риторика».

Представленные в науке варианты интерпретаций феномена культуры (подробное описание которых не входит в наши задачи), по-нашему мнению, не исключают, а дополняют друг друга. Наш выбор варианта был детерминирован прежде всего целями и задачами данного исследования. С этих позиций мы ориентированы на аксиологический подход к определению культуры, в рамках которого понятие «культура» представляет систему ценностно-ориентированных норм человеческого бытия, которые творчески осваиваются субъектом в процессе деятельности и способствуют созданию, воссозданию, пересозданию «человека культуры».

Разброс взглядов на предмет риторики, который обнаруживается не только в современных дефинициях (речь, условия и форма эффективной коммуникации; культура общения и техника речи и т. д.), но и в классических (искусство убеждать; наука хорошо говорить; речь и т. д.) заставляет ученых искать причины традиционно существующей многоаспектности этого понятия. Такое явление ученые объясняют сложным универсальным характером феномена «риторика». Универсальность связана с вовлеченностью риторики в общекультурный контекст эпохи благодаря мировоззренческой природе риторической деятельности, которая направлена на убеждение адресата в должном (возможном<sup>1</sup>). Научные исследования, касающиеся риторической области гуманитарного знания, подтверждают ценностную природу риторики. Поэтому исторически понятие «риторика» всегда рассматривалось в связи с общей культурой общества. Риторика представляется исследователями как вечно и вновь воплощающаяся культурная универсалия, связанная с формированием и функционированием мировоззрения в обществе (С. С. Аверинцев, Н. А. Безменова, О. И. Марченко, А. М. Михальская, Тимонина И. В).

Логика рассмотрения риторики в системе культуры диктует необходимость анализа парадигмы современной культуры, которая должна найти отражение в выбранной нами дефиниции риторики из множества существующих.

---

<sup>1</sup> Философская категория должного отражает особенности мировоззрения говорящего и системы его ценностей. Должное есть видение гармоничного – идеального обустройства мира (справедливо, нравственно, эстетично обустроенного сущего), т. е. представляет собою квинтэссенцию мировоззрения личности.

Проведенный нами анализ содержательной части парадигмы современной культуры показал, что приобщение человека к «постклассической» культуре связано с выработкой в нем потребности. *Мыслить* (как?), улавливая в каждом высказывании ценностный смысл (замысел речи), преломляя мысль относительно того или иного предмета через собственные убеждения, допуская существование не единой нормы, а множества, изобретая собственные идеи, критически осмысливая себя и действительность; *говорить* (как?), чтобы слово было личностным, убеждающим, а не принуждающим к собственной точке зрения. Такой способ мышления и вербального выражения мысли востребует соответствующего им способа взаимодействия людей, в основе построения которого лежат диалогические принципы: ориентация в общении каждого на другое «я» с целью взаимопонимания и взаимопроникновения, ответственное отношение каждого за высказанную мысль, произнесенное слово, поведение, открытость и искренность взаимодействующих субъектов, толерантность.

Осознанно выбранная нами дефиниция риторики, в основе которой лежит мировоззренческая риторическая концепция, разработанная И. В. Тимошиной, (риторика – осознанная речевая деятельность, направленная на убеждение адресата в должном (возможном, вероятном), а также на раскрытие замысла другого в процессе коммуникации по этому поводу), отражает содержательно-смысловое наполнение парадигмы современной культуры, ориентированное на гуманистические идеалы. Доказательством этому служат особенности риторической деятельности, которые «высвечивает» вышеуказанное определение риторики, а именно: адресованность и адресность; убеждение – функция риторической деятельности; открытость мировоззренческих структур субъектов взаимодействия; рефлексивность, осознанность. Данное определение риторики в отличие от множества существующих, к тому же, четко выделяет риторическую специфику: в фокусе риторики оказывается не всякая речь, а лишь та, которая включает в себя *убеждения*. Известно, по А. А. Старченко [11], что некоторая информация может стать убеждением только тогда, когда пройдет сквозь призму эмоционально-ценностного отношения, через систему ценностей, идеалов индивида. Иными словами, важно подчеркнуть, компетенция риторики находится в сфере мировоззрений<sup>1</sup> субъектов риторической деятельности.

---

<sup>1</sup> Под мировоззрением нами понимается совокупность убеждений субъекта.

С опорой на исторически сложившийся культурно-дидактический характер риторики определено место риторики в риторической культуре, которая в свою очередь является функциональной частью общей культуры, поскольку несет на себе функцию выращивания общей культуры посредством ценностно-ориентированного способа речевого взаимодействия. (См. определение риторической культуры, данное в самом общем виде на с. 13) Риторика по отношению к риторической культуре, на наш взгляд, выступает базовым основанием (фундаментом), так как она не только задает ценностно-ориентированные нормы речевого взаимодействия (предмет риторической культуры), но и обеспечивает технологическую сторону риторической культуры – отвечает на вопрос, как грамотно, в соответствии с нормами человеческой культуры, организовать речевое взаимодействие людей.

В настоящее время в педагогике отмечается позитивная тенденция, связанная с созданием целостного культурно-образовательного пространства, с введением более широкого культурного контекста в содержание и формы образования. Эта идея поддерживается многими исследователями (В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, Г. М. Сериков, С. А. Минеева, И. В. Тимонина, В. С. Библер, Е. А. Юнина и др.) Такой подход усиливает значение процесса речевого взаимодействия субъектов образовательного процесса: факты культуры, отраженные в языке и находящиеся в сознании носителей культуры, через *речевое взаимодействие* должны заполнить образовательное пространство, приобретая для студентов человеческое, социальное, культурное значение, становясь ориентиром его деятельности через связь с познавательными и волевыми процессами, определяя его мотивацию, мировоззрение и нравственные убеждения, становясь основой его индивидуальности, а значит и развития творческих сил и способностей.

Включение риторики, риторической культуры в педагогику является, по нашему убеждению, естественной необходимостью в силу нескольких причин. Во-первых, потому что риторика и педагогика имеют онтологическую и гносеологическую общности. Онтологическая общность проявляется в том, что риторический идеал и педагогические идеальные представления имеют мировоззренческий статус и относятся к той области мировоззрения, которая связана с представлением о *должном*. Гносеологическая общность связана с тем, что



ЛОГОС (слово), составляющая риторической деятельности, является одновременно целью и способом учебно-познавательной деятельности. Во вторых, гуманистические идеи современного образования, среди которых: формирование мировоззрения есть высшая цель образования; человек и человечество выступают как абсолютные цели, а не средства для достижения чьих-то целей; смысл и цель знаний для субъекта могут найти свое обретение только в сфере диалога мировоззрений субъектов образовательного процесса, т. е. не на основе усвоения знаний, почерпнутых из учебников, а на основе осмысления и переживания личного жизненного опыта, имеют общую риторическую природу.

Поэтому риторическая культура, по нашему убеждению, может выступать в качестве механизма, обеспечивающего реализацию этих идей, а значит способствующего переходу от автократических установок в общении к созданию условий для развития личности; от рецептивно-отражательного подхода в образовании к конструктивно-деятельностному (к культуротворчеству); от гносеологической стратегии развития образования к культурно-личностной.

Иными словами, сегодня в образовании востребовано культурное речевое взаимодействие преподавателя и студента, т. е. нормативное, отвечающее ценностным ориентациям культуры, в котором современный педагог выполнял бы миссию посредника между культурой и учащимися.

В качестве средства, обеспечивающего такое культурное взаимодействие, может выступать риторическая культура, которая способна побороть «равнодушные значения» (А. Г. Асмолов), придав знанию личностный смысл. Риторическая культура ориентирована только на диалогический способ общения, суть которого наиболее точно передает следующее высказывание: «нам нужен диалог в прямом значении этого слова, согласно которому смысл течет сквозь и среди людей в отличие от обмена, где каждый пытается выиграть, утвердить свой взгляд. Диалог означает создание чего-то нового, когда выигрывают все. Основная идея диалога заключена в том, чтобы уметь учиться, сохраняя индивидуальные мнения», но не подавлять, не настаивать, не навязывать их другим, а пытаться только понять. Искусство диалога прежде всего заключается в том, чтобы улавливать ценностный смысл в каждом высказывании, не пытаясь оценить, кто прав, а кто нет... Такое видение способствует созданию новой сферы разума, в которой сознание всех людей обретает общее содержание, включающее все высказанные мнения. С таким

чающее все высказанные мнения. С таким общим согласованным сознанием мы получаем новый ум, склонный к совместному размышлению. Каждый имеет свое представление и пытается убедительно изложить его, обогащаясь мнением других. Размышляя вместе, каждый посылает свою мысль, она подхватывается и становится общей, и выходит так, словно думает один человек. Все это требует полного доверия, которое возникает, только если мы способны преодолеть все препятствия, закрывающие путь диалогу – бессознательные силы эгоцентризма» [3].

Все это убеждает нас в том, что культурологический подход, лежащий в основе современного образования, высвечивает тесную взаимосвязь таких понятий как риторика, риторическая культура, культура и педагогика. Так, понятие риторика, задавая ценностно-ориентированные нормы речевого взаимодействия субъектов, которые сегодня направлены на организацию диалога мировоззрений, способна научать человека овладевать инструментом, который может «провоцировать» создание участниками общения собственных произведений, что составляет, как известно, основу бытия и его общения в культуре. Систему ценностно-ориентированных норм речевого взаимодействия, освоение которых способствует «окультуриванию человека», включает в себя понятие «риторическая культура», которая, на наш взгляд, благодаря включенности в образование культурного контекста, должна обрести себе в педагогике полноценную жизнь.

По отношению к понятию «риторическая культура» понятие «риторическая культура преподавателя» относится как частное и общее; так как риторическая культура содержит систему общих норм речевого взаимодействия, не сориентированных на конкретный вид профессиональной деятельности, тогда как риторическая культура преподавателя как частный вид риторической культуры сориентирована на использование общих норм взаимодействия в профессионально-педагогической сфере, т. е. на решение педагогических задач в образовательном процессе.

Решение задачи конкретизации определения главного понятия исследования «риторическая культура преподавателя» не возможно без четкого представления специфики основных категорий риторики, «риторической деятельности» и «риторического события».

Риторическая деятельность, являясь видом речевой, имеет свои специфические особенности: она стихийно возникает тогда, когда обнаруживается несовпадение, различие, другое в позициях, взглядах, оценках общающихся, и имеет рефлексивный характер, т. е. адресант в таком виде речевой деятельности обращен в сферу своего сознания с целью проектирования, реализации и оценки собственного продукта речетворчества.

Риторическое событие, структурно совпадая с речевым, имеет качественное отличие, которое касается, прежде всего, компонентов риторической ситуации: адресант – это всегда *автор* дискурса<sup>1</sup>, который знает как и умеет спланировать и реализовать замысел речи; адресат – это всегда активный деятель, *соавтор* дискурса; целеполагание представляет собою «планируемое воздействие», которое детерминировано особенностями (в первую очередь, личностными) адресанта и адресата; тема риторического текста содержит диалогический потенциал, а потому формулируется автором как тема – проблема. На качественное отличие риторического события от речевого указывает и специфика дискурса. Дискурс в риторическом событии обязательно детерминирован мировоззрением адресанта, а потому принимает статус «риторического поступка»<sup>2</sup>. Риторическое событие является диалогичным по своей сути и определяется «как динамическая совокупность риторической ситуации и дискурса (риторического поступка)» [13].

Риторическое событие в составе риторической культуры преподавателя выступает не только гарантом создания диалога в процессе речевого взаимодействия субъектов образовательного процесса, но и результатом (продуктом) риторической деятельности преподавателя, у которого сформирована риторическая культура. Отсюда значение и смысл формирования риторической культуры для преподавателя заключается в том, чтобы способствовать формированию умения превращать педагогическую форму в риторическое событие.

Становится понятным, что риторическое событие, представляя специфически риторическое звено, в недрах которого таится диалогический потенциал, является основной частью риторической культуры.

---

<sup>1</sup> Дискурс есть «живое» слово (текст + совокупность невербальных средств).

<sup>2</sup> Риторический поступок есть дискурс, детерминированный риторической ситуацией и мировоззрением адресата, и обуславливающий предопределяющий рациональное содержание и эмоциональную тональность риторического события [13, с. 70].

Цели и задачи исследования обусловили дидактическую направленность разработки содержания понятия «риторическая культура преподавателя». Поэтому за основу разработки положен культурологический подход к построению содержания образования (И. Я. Лернер, В. В. Краевский). Согласно этому подходу содержание риторической культуры преподавателя рассматривается как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный по структуре человеческой культуре во всей ее полноте. Поэтому в состав риторической культуры преподавателя включается четыре основных структурных элемента: опыт познавательной деятельности, фиксированный в форме ее результатов – знаний; опыт осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу; опыт творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций. С этих позиций определение понятия «риторическая культура преподавателя» выглядит следующим образом: это комплекс условий, включающий опыт познавательной деятельности; опыт осуществления известных способов деятельности; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения, выполнение которых обеспечивает преподавателю умение превращать педагогическую форму в риторическое событие в процессе речевого взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Важнейшим компонентом риторической культуры преподавателя является проектирование риторической ситуации (с этого и начинается собственно риторическая деятельность, которая находит свою реализацию в конкретных риторических событиях). Проектирование риторической ситуации в процессе подготовки к лекции дает преподавателю осознанно воздействовать на мировоззренческие структуры адресата (студента) в процессе речевого взаимодействия посредством культурного способа взаимодействия – диалога. Являясь профессиональным мыслителем, преподаватель обязан постоянно убеждать своих студентов в *истинности собственных идей*, тем самым стремясь стать для них интеллектуальным кумиром. Известно, что порождению собственных смыслов субъектами образовательного процесса, в первую очередь, способствует тема – проблема, которая является объектом риторического высказывания. В свое время Аристотель по этому поводу заметил: «Мы совещаем-

ся относительно того, что, по видимому, допускает возможность двойного решения, потому что никто не совещается относительно тех вещей, которые не могут, не могли и в будущем не смогут быть иными, раз мы их понимаем как таковые, – не совещаемся потому, что это ни к чему не ведет» [1, с. 21].

Проведенный нами анализ педагогической литературы, в которой рассматриваются способы, приемы, этапы подготовки вузовской лекции, показал, что они в большинстве случаев оказываются не сориентированными на проектирование риторической ситуации (П. И. Пидкасистый, М. А. Портнов, А. В. Мудрик, М. В. Буланова-Топоркова, Ф. А. Кузин и др.). А это означает, что преподаватель в своей речевой деятельности ориентирован на объяснительный способ реализации ведущего мотива лекции «объяснить», а значит роль репродуктора знаний ему обеспечена. Такие подходы к проектированию лекции не согласуются с парадигмой современного образования – образование лишается культурно-мировоззренческого контекста.

Компонентом риторической культуры преподавателя является осознание, планирование и творческое решение риторической задачи – превращение педагогической формы в риторическое событие. Способность привести собственные речевые действия (дискурс) в соответствие с риторической ситуацией, содержащей в себе диалогический потенциал, является одним из главных признаков риторической культуры преподавателя. Речь идет об осознанном планировании и реализации собственных речевых действий: изобретение собственного тезиса, предъявление аудитории собственного тезиса, композиционное построение текста, риторическая аргументация, подбор языковых средств, исполнение изобретенного, которые должны работать на убеждение адресата в должном (цель риторического события).

Между тем, нами отмечается, что в психолого-педагогической литературе осуществление преподавателем собственной речевой деятельности рассматривается изолированно, вне соотнесения с риторической ситуацией (В. С. Грехнев, К. М. Левитан, В. А. Бенин, Н. А. Зязюн, А. А. Бодалев, В. А. Якунин и др.). Это отражается и на профессиональной подготовке преподавателей. Итоги диагностического среза показали, что преподаватели в своей речевой практике в большинстве случаев ориентированы на содержательную сторону: их намерения связаны с актуализацией в лекции главной

мысли текста и воплощением ее в композиции, аргументацией, подбором языковых средств.

Значительная часть преподавателей испытывает трудности в декодировании замысла речи коммуниканта. В текстах, предложенных с целью диагностики, слушатели ФПК затруднялись в определении темы, ведущей цели, тезиса, а также в выявлении мировоззренческой позиции, этоса автора. Кроме этого, следует отметить и неумение корректно сформулировать главную мысль (тезис) высказывания.

Следующий компонент риторической культуры преподавателя – риторическая рефлексия. В научной литературе неоднократно указывалось, что рефлексия является необходимым и определяющим компонентом творческого мышления педагога. Различные аспекты рефлексии, влияющие на характер профессиональной деятельности педагога, рассматривались философами, педагогами, психологами.

Риторическая рефлексия, входящая в состав риторической культуры преподавателя, открывает новые возможности в оценке собственной профессиональной деятельности и является условием профессионального роста педагога. Постоянный самоанализ, выявление своих успехов и неудач в процессе речевого взаимодействия, в котором выращивается культура, позволяет преподавателю совершенствовать эту деятельность.

Самооценка как часть самоанализа представляла для нас интерес, поскольку ее результаты свидетельствовали о наличии потребности и способности преподавателей к риторической рефлексии. Результаты самооценки слушателями своих риторических умений показывает, что больше половины опрошенных не пытались оценить свои умения самой высокой оценкой (пять баллов). Большинство слушателей оценили баллами «2» и «1» свое умение пользоваться риторической культурой. Более того часть подтверждалась конкретным выполнением заданий. Так, например, 73% слушателей оценили баллами «4» и «3» умения анализировать причины затруднений, с которыми они столкнулись. Однако результаты анализа выполнения практических заданий в процессе обучения риторической культуре эти результаты не подтверждают (лишь 20% способны делать анализ причин собственных риторических затруднений). Такое положение позволяет заключить, что преподаватели полу-

чают знания о риторике, риторической культуре на уровне информации, но как ее использовать в практической профессиональной деятельности не знают, поскольку их этому не учат. Выделение компонентов содержания риторической культуры преподавателя способствовали определению совокупности признаков риторической культуры преподавателя. Такой педагог:

- осмысленно, отрефлексированно относится к собственной речевой практике (творчески изобретает содержание речи, располагает, словесно выражает);
- относится к слову как к поступку, а значит умеет формировать собственные суждения и нести за них ответственность;
- способен осознанно воздействовать на сферу убеждений слушателя посредством владения техникой аргументации;
- умеет преподнести аудитории тему речи как проблему;
- знает правила и осознанно владеет теоретически кодифицированными речевыми способами воздействия в ситуациях решения педагогических задач;
- сознательно ориентируется на творчество в педагогической деятельности;
- сознательно ориентируется на диалогический способ передачи знания, опыта.

Таким образом, рассмотрение риторики в педагогическом аспекте с позиций культурологического подхода к содержанию образования способствовало обогащению сущности понятия риторика новым смыслом – риторика получила статус риторической культуры преподавателя. В связи с этим были раскрыты богатейшие потенциальные возможности риторической культуры в профессиональной педагогической деятельности.

Определение функциональной области риторической культуры преподавателя проясняет важнейшую проблему: в силу каких ее особенностей необходимо формулировать у преподавателя высшей школы, а значит считать ее неотъемлемой частью профессиональной подготовки преподавателя. Основными функциями риторической культуры являются следующие:

1. Мирозренческая связана с тем, что риторическая культура дает реальный шанс субъектам образовательной деятельности вступить во взаимодействие по поводу мирозренчески значимых проблем. Ведь только в сфере

*диалога* мировоззрений человеком осуществляется осмысление и выбор идеалов, ценностей, целеполаганий не просто на основе усвоения знаний, почерпнутых из учебников, а на основе осмысления и переживания личного жизненного опыта.

2. Гносеологическая связана с центральной риторической категорией долженствования, которая ставит адресанта в позицию выбора (необходимость совершения риторического поступка), т. е. определения себя («Я») в данной теме.

3. Методологическая связана с тем, что риторическая культура способствует обогащению преподавателя в методологическом плане, так как: а) содержит инструменты, способы, приемы, которые, если их освоить, смогут обеспечить культурное речевое взаимодействие субъектов образовательной деятельности; б) расширяет критерии оценки преподавателей как своей деятельности, так и деятельности ученика; в) выступает в качестве средства реализации гуманистических ценностей образования; г) способствует освоению преподавателем метода ненасильственного воздействия на личность – убеждения<sup>1</sup>; д) способствует изменению отношения преподавателя к своему учебному предмету, в частности, к его месту, роли, функции в педагогическом процессе и изменению отношений к своей роли в образовательном процессе.

4. Личностно-развивающая заключается в том, что риторическая культура способствует духовному совершенствованию человека, его приобщению к фундаментальным ценностям культуры, т. е. «окультуриванию» человека.

Таким образом, представленный теоретический фундамент процесса формирования риторической культуры, включающий тезаурус ключевых понятий темы исследования, рассмотрение места и роли риторической культуры в парадигме современного образования, теоретический анализ потенциальных возможностей риторической культуры в реализации задач образования, определение проблемного поля сформированности риторической культуры преподавателя, разработку предметной, функциональной и содержательной области риторической культуры преподавателя, по нашему убеждению, могут служить в качестве научно-технологической базы модернизации, гуманизации педаго-

---

<sup>1</sup> Убеждение есть успешное интеллектуальное воздействие на сознание человека, в результате которого он сам приходит к мнению, что поступок, который от него требуют, ему необходим.



гического процесса, так как результаты исследования направлены на решение проблем педагогической науки и практики, связанные с рассогласованием между исходными гуманистическими целями, принципами образования и механизмами их реализации. Кроме того, мы убеждены, что результаты исследования позволят по-новому подойти к организации и анализу качества подготовки преподавателя к профессиональной деятельности.

*Литература*

1. *Аристотель* Риторика. – М., 1978. – с. 21.
2. *Библер А. Ф.* От наукоучения – к логике культуры. – М., 1991.
3. *Бам Д.* Наука и духовность: необходимость изменений в культуре // Человек. 1993. № 1.
4. Бюллетень Министерства образования Российской Федерации // Высшее и среднее профессиональное образование, № 2, 2002.
5. *Краевский В. В.* Содержание образования: вперед к прошлому. – М., 2001.
6. *Лосев А. Ф.* История античной эстетики. Софисты. Сократ. Платон. – М., 1994.
7. *Марченко О. И.* Риторика как норма гуманитарной культуры. – М., 1994.
8. *Михальская А. И.* Основы риторики. – М., 1996.
9. *Пидкасистый П. И., Портнов М. . 1.* Искусство преподавания. Второе издание. Первая книга учителя. – М., 1999.
10. *Педагогика и психология высшей школы.* Серия «Учебники, учеб. пособия». – Ростов н/Д, 1998.
11. *Старченко . 1. А.* Категория «убеждение» в процессе формирования мировоззрения // Формирование мировоззренческих представлений студенчества. Тарту, 1974.
12. *Тимонина И. В.* О предмете современной риторики // Урал. научн. 5 (11), 2001.
13. *Тимонина И. В.* Риторика: метод. пособ. к практич. курсу для студентов филологич. факультета. Магнитогорск, 1999.