

**УЧЕБНАЯ КОММУНИКАЦИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ  
РИТОРИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ:**

***использование политического текста в обучении каноническим и  
неканоническим стратегиям убеждения***

Автор статьи предпринимает попытку анализа трех основных моделей коммуникации применительно к учебному процессу, доказывая необходимость использования преподавателем риторических стратегий убеждения и/или переубеждения как наиболее естественных и уместных способов его общения со студентами.

**Ключевые слова:** учебная коммуникация; модель; политическая (президентская) риторика; канонический (неканонический) способ убеждения; фрейм; фрейминг; рефрейминг.

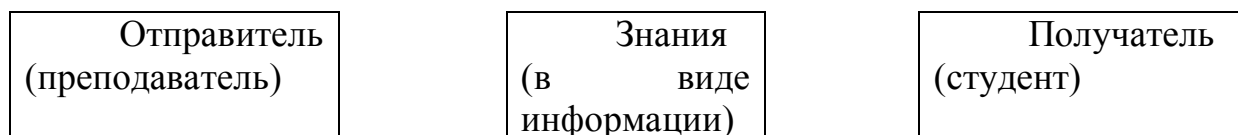
С точки зрения риторической, учебная коммуникация представляет собой процесс убеждения, ибо риторика как наука исследует «многообразные способы воздействия на аудиторию (в нашем случае – студентов – И.А.) с помощью речи»<sup>1</sup>. То, насколько эффективно протекает учебный процесс (в случае его репрезентации как процесса убеждения), во многом зависит от выбора той модели коммуникации, в рамках которой убеждение и/или переубеждение были бы наиболее естественными и уместными стратегиями обучения, а убеждающий дискурс – наиболее естественным и уместным способом обращения преподавателя к студентам и студентов к преподавателю.

Помещенное в контекст академической риторики, само понятие учебной коммуникации приобретает особый смысловой статус, выступая как:

- однонаправленное речевое действие (пример: лекция), исходящее от преподавателя (1-ая модель);
- речевое взаимодействие, в рамках которого процесс коммуникации рассматривается как обмен сообщениями, где информация, отобранная преподавателем для передачи студентам, изменяется в зависимости от вербальных и невербальных реакций (verbal & non-verbal feedback) последних (2-ая модель);
- речевое взаимодействие преподавателя на студентов, и наоборот (3-я модель).

При выборе 1-ой модели преподаватель сосредоточен на передаче (средствами информирующего дискурса) знаний, надеясь на то, что содержательная сторона этих знаний повлияет на студентов таким образом, что последние будут ими пользоваться и/или под их воздействием изменят свое мнение/поведение/мировосприятие (см. схему 1).

### Схема 1.



Но какими бы благими ни были намерения преподавателя, его сознательное стремление к цели (а именно: передать достоверную информацию) уничтожает малейшую возможность его диалога со студентами, поскольку все риторические стратегии, которыми он пользуется в процессе учебной коммуникации, оказываются барьером на пути ее реализации. В этом заключается один из основных и ядовитейших парадоксов процесса коммуникации вообще и процесса учебной коммуникации (1-ая модель), в частности.

Даже если исходить из доверительного отношения студентов к преподавателю, а значит и к информации, передаваемой им, такое отношение

не снимает проблем учебной коммуникации, реализуемой в 1-ой модели. Доминирование позиции преподавателя, присвоение себе роли единственного (на момент речевой актуализации) источника истинного знания, изначальное навязывание студентам роли пассивных реципиентов – все это существенным образом осложняет процесс восприятия и усвоения передаваемых преподавателем знаний.

При выборе 2-ой модели учебной коммуникации преподаватель признает наличие у студентов собственного опыта / знания / мнения (см. схему 2).

### Схема 2.

Знания (в виде трансформированной информации)  
Знания (в виде информации)



### Вербальные и невербальные реакции

В зависимости от студенческих (вербальных и невербальных) реакций, сигнализирующих о совпадении или несовпадении их опыта / знаний с опытом / знаниями преподавателя, последний корректирует учебную информацию в процессе ее передачи. 2-ая модель – еще не диалог, но преддверие диалога, характеризующегося перестройкой риторики преподавателя в сторону убеждения или переубеждения. И то, и другое не эксплицируется в самой речи преподавателя, но содержательные и формальные трансформации, которые претерпевает передаваемая им информация, есть результат воздействия на нее вербальных и невербальных реакций со стороны студентов. Роль последних в связи с этим резко меняется: из пассивных реципиентов они превращаются в участников учебной коммуникации,

автоматически лишая преподавателя права быть единственным держателем истины.

3-я модель учебной коммуникации предполагает совместное создание знаний, которые преподаватель и студенты последовательно (а иногда и одновременно) отправляют друг другу и получают друг от друга в виде вербальных и невербальных сообщений (см. схему 3).

**Схема 3.**



Коммуникация как взаимодействие (3-я модель) не линейна по своей природе (ср.: 1-ая модель), в результате чего не поддается определению ее начало и окончание, а сама она «подобно воздуху, присутствует везде и всегда, связывая нас с остальным миром»<sup>2</sup>.

Формой такого взаимодействия применительно к учебной ситуации становится обмен мыслями, мнениями и знаниями, а результатом – новое (но теперь уже общее) знание, условием создания которого выступает способность преподавателя и студентов к убеждению и переубеждению друг друга.

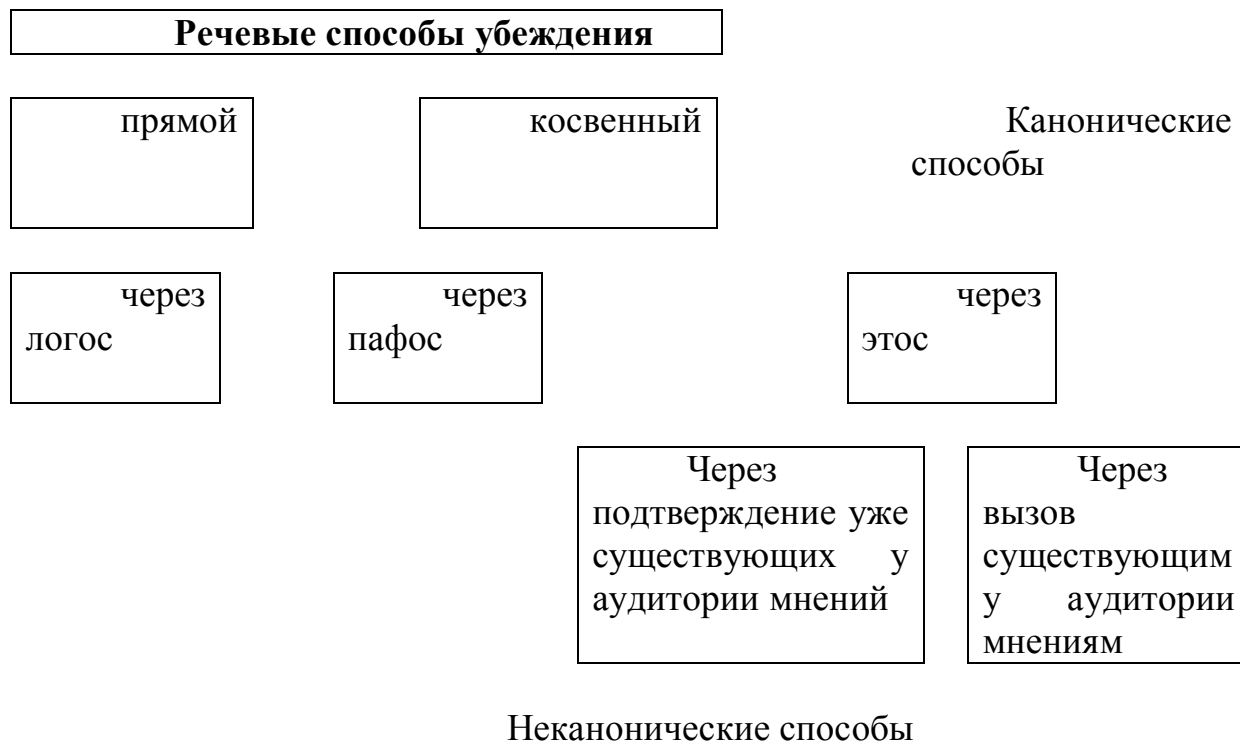
В зависимости от учебных целей у преподавателя всегда есть выбор: осуществлять учебную коммуникацию со студентами как линейное действие (1-ая модель), как взаимодействие (2-ая модель) или как взаимодействие (3-я модель). При этом, чем более учебная коммуникация тяготеет к

процессу взаимодействия (3-я модель), тем более она нуждается в использовании речевых стратегий убеждения и / или переубеждения, а значит тем более необходим поиск и отбор учебных материалов, выступающих в качестве инвариантов убеждающей риторики. Образцом такой риторики (а значит и содержанием обучения в соответствии с 3-ей моделью коммуникации) может быть признан дискурс власти, в соответствии с почти хрестоматийным определением Ричарда Ньюштадта: «Функция власти – это прежде всего функция убеждения»<sup>3</sup>. Действительно, политическая и президентская риторика (в лучших своих образцах) представляет собой речевые варианты убеждения, традиционно осуществляемые либо прямо, через логос (построение тезиса, приведение аргументов, формулирование выводов и т.д.<sup>4</sup>), либо косвенно. Косвенный способ убеждения осуществляется через пафос (использование стилистических и риторических средств, вызывающих у слушателей эмоциональное отношение к высказыванию<sup>5</sup>) и / или через этос, т.е. создание у слушателей доверительного отношения к оратору.

Убеждение через этос осуществляется, по крайней мере, двумя способами: а) убеждение через подтверждение уже существующих у слушателей мнений и б) убеждение через вызов существующим у слушателей мнениям. Последние два способа нельзя считать каноническими (в отличие от прямого и косвенного), поскольку в качестве речевых способов убеждения они были выявлены сравнительно недавно.

Исходя из вышеизложенного, все речевые способы убеждения могут быть сведены в систему и представлены в схеме 4:

Схема 4.



В случае с неканоническими способами процесс убеждения происходит посредством экспликации существующих у слушателей мнений и суждений и считается более эффективным и экономичным, чем попытка внедрить в сознание слушающего (с целью убедить его) новые концепты. Российский исследователь речевых практик Г.Г. Хазагеров отождествляет уже известные большинству аудитории суждения и мнения с топосами, расширяя таким образом само понятие суждения до понятия прецедента и темы: «...топос не столько мнение или довод, сколько прецедент коммуникативного поля <...> Упрощенно топос можно отождествить с темой. Но если говорить более точно, топос – это не просто тема, а <...> общеизвестная тема, с помощью которой легко развертывать аргументацию <...> Представить себе топосферу собеседника и в свете этого обсуждать с ним наболевшие вопросы гораздо более естественный путь, чем пытаться внедрить в его сознание целый концепт при том, что концепты вообще дело несуетное»<sup>6</sup>.

В отличие от Хазагерова, западные коммуникатологи не связывают доводы с темами; наоборот, их понимание того, что есть «мнения и суждения, уже известные слушателям», в большинстве случаев сводится к пониманию отдельных понятий, называемых общечеловеческими ценностями. Такое толкование «заужает» перспективную систему использования прецедентов / тем / топосов коммуникативного поля до спорадической актуализации в политической речи отдельных слов, обозначающих позитивные символы прогрессивной политики. Оценивая их непреходящую значимость, Тони Блэр когда-то заметил: «Ценности прогрессивной политики – солидарность, справедливость для всех и т.д. – никогда не были более релевантны, чем сейчас, а их использование не нуждается в модернизации»<sup>7</sup>. Использование в политической риторике упомянутых бывшим премьером Великобритании «ценностей прогрессивной политики» признается более действенным, чем канонические способом убеждения: «Люди не склонны менять свои убеждения, а тем более – менять свое поведение даже под речевым воздействием политического лидера; поэтому чтобы убедить их сделать это, оратору необходимо соотнести это изменение с чем-то, во что безоговорочно верит аудитория. Это “что-то” – своеобразный якорь, на котором стоят и, видимо, всегда будут стоять корабли, груженные общечеловеческими ценностями. Но на этот же якорь (в случае успешного использования других стратегий убеждений. – *И.А.*) встанут и другие корабли, на борту которых – новые ценности, новые убеждения. Силой своего слова говорящий делает этот якорь отправным пунктом для начала изменений в позициях, принципах и поведении тех, к кому он обращается со своей речью»<sup>8</sup>. Еще раз оговоримся, что в политическом и прежде всего – в президентском дискурсе таким убеждающим «якорем» становятся ценности прогрессивной политики: солидарность справедливость, сотрудничество и т.д. Эти понятия как правило упоминаются в одном и том же рядоположении, но в разных языковых контекстах, составляя в конце концов своеобраз-

разный фрейм и фиксируя тем самым определенную точку зрения говорящего на предмет.

Таким образом, с помощью не вполне канонической стратегии убеждения, а именно – с помощью фрейминга – в массовом сознании создается определенная языковая картина, позволяющая интерпретировать происходящее по-новому. Уместно было бы в данной связи провести аналогию между фреймом политического дискурса и фреймом, создаваемым преподавателем на занятии. Как и политик, преподаватель изначально создает (или воссоздает) и впоследствии пользуется тем или иным понятийным фреймом, опираясь на фреймовое сознание аудитории. Другое дело, что, привыкнув к такому фрейму и приучив к нему студентов, преподаватель не всегда замечает, что, выполнив все стандартные этапы работы с грамматикой, лексикой и текстом, студенты, тем не менее, продолжают делать грамматические и лексические ошибки, а глубина понимания прочитанного ими текста оставляет желать лучшего. Это означает, что фрейм стал каноном, подчинившись общему академическому шаблону, в результате чего из педагогического процесса ушла креативная составляющая, и в связи с этим перестала действовать 3-я модель учебной коммуникации. В таких случаях необходим рефрейминг – изменение методики проведения занятий преподавателем, изменение способа видения и восприятия занятия студентами, а применительно к политическому (тем более – к президентскому) дискурсу – изменение видения и восприятия мира в целом. Новое восприятие требует нового говорения, а это значит, что новые фреймы требуют новой риторики, поскольку она с ее традиционно каноническими и неканоническими стратегиями убеждения способна активировать новые фреймы. Рефрейминг является по своей сути переубеждением, тем самым новым «кораблем», на борту которого находится нечто, чего никогда не существовало раньше в политическом языке («империя зла» в эпоху Р. Рейгана, «культ личности» в эпоху Хрущева, «перестройка» в эпоху



Горбачева и т.д.), а значит, и в политической реальности, и в массовом сознании<sup>9</sup>. Задача политика – посредством канонических и неканонических стратегий убеждения актуализировать эту новую политическую реальность в своей речи. Задача преподавателя – обучать студентов распознавать истинно убеждающий текст, воспроизводить и комментировать его, а в идеале – создавать собственный, пользуясь теми стратегиями убеждения, которые заложены в лучших образцах политической речи.

---

<sup>1</sup> Ивин А.А. Риторика: искусство убеждать: учебное пособие. М., 2003. С. 6.

<sup>2</sup> Beebe S.A., Mottet T.P. Training & Development. Person Education. Boston, MA, 2004. P. 49.

<sup>3</sup> Цит. по: Bostdorff D.M. The Presidency and the Rhetoric of Foreign Crisis. Columbia, 1994. P. 4.

<sup>4</sup> Образцом политического логоса можно считать обращение президента Франклина Д. Рузвельта к Конгрессу 8 марта 1941 г.

<sup>5</sup> Наиболее «эмоциональной» традиционно признается риторика Дж. Кеннеди и Р. Рейгана.

<sup>6</sup> Хазагеров Г.Г. Почва для диалога. Политика речи и риторика новой власти // Русский журнал. 2008. Лето. С. 118.

<sup>7</sup> Тони Блэр. Речь на октябрьской конференции 2002 г. Цит. по: Charteris-Black J. Political and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor. Basingstoke; New York, 2005. P. 11.

<sup>8</sup> Jowett & O'Donnel. Цит. по: Charteris-Black J. Politicians and Rhetoric. Basingstoke; New York, 2005. P. 10.

<sup>9</sup> С этой точки зрения крупный политик может расцениваться как носитель определенных (не существующих доселе) смыслов, как медиум, посредством которого аудитория интерпретирует мир, а его политическая риторика – как явление метафизического порядка (известное выражение, что политика вершится не на словах, а на деле, не совсем справедливо, поскольку слово в политике и есть дело: во всяком случае, без слов, без риторики политика, едва ли, возможна).