

<https://doi.org/10.37816/2073-9567-2023-69-24-36>

УДК 37.091.32:304.2

ББК 77.02-11+71.05

Научная статья / Research article



This is an open access article distributed under
the Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)

© 2023 г. Н. Н. Губанов
г. Москва, Россия

ЛЕКЦИЯ КАК СРЕДСТВО ТРАНСЛЯЦИИ КУЛЬТУРНОГО КАПИТАЛА И ВОСПРОИЗВОДСТВА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЭЛИТЫ

Аннотация: Статья посвящена исследованию значения и функций классической (очной, «face-to-face») лекции в современном образовательном процессе. Сущность лекции раскрывается в свете социальной концепции творчества Рэндалла Коллинза и его социологии интеллектуальных сетей. В рамках развиваемого в статье подхода лекция трактуется как архетипический вариант интеллектуального интерактивного ритуала, обеспечивающего надежную трансляцию культурного капитала от одного поколения интеллектуалов другому. Успешные участники описываемого процесса приобретают в ходе интеракции высокий эмоциональный потенциал, необходимый для интеллектуального творчества, которое детерминируется личными контактами интеллектуалов «лицом к лицу», а также их позициями в интеллектуальной сети. Авторы констатируют, что лекция обладает такими характеристиками, которые делают ее уникальным и незаменимым способом получения интеллектуального опыта как для лектора, так и для слушателей, и в результате этого она является основой для воспроизводства интеллектуальной элиты. Поэтому онлайн-лекция может быть только дополнением к классической лекции, без которой указанное воспроизводство стало бы невозможным, и в науке наступила бы стагнация. Разумеется, только небольшая часть студентов и аспирантов станет выдающимися учеными, но именно они будут создавать облик науки. Приводимые соображения снабжаются некоторыми показательными примерами из истории образования и личной многолетней педагогической практики авторов. В конце статьи даны ответы на стандартные упреки в адрес классической лекции как формы обучения. Статья имеет не только теоретическую, но и практическую цель, ориентируя молодых преподавателей на овладение лекторским искусством.

Ключевые слова: лекция, интеллектуальная элита, образование, Р. Коллинз, интерактивные ритуалы, интеллектуальные сети, творчество, культурный капитал.

Информация об авторе: Николай Николаевич Губанов — доктор философских наук, доцент, Финансовый университет при Правительстве РФ, Ленинградский просп., д. 49, 125993 г. Москва, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6044-3936>

E-mail: gubanovnn@mail.ru

Дата поступления статьи: 16.05.2022

Дата одобрения рецензентами: 29.09.2022

Дата публикации: 25.09.2023

Для цитирования: Губанов Н. Н. Лекция как средство трансляции культурного капитала и воспроизводства интеллектуальной элиты // Вестник славянских культур. 2023. Т. 69. С. 24–36. <https://doi.org/10.37816/2073-9567-2023-69-24-36>

Введение

Вспоминая свой первый день в университете в качестве студентов, авторы данной статьи сошлись во мнении, что одно из самых ярких впечатлений произвела первая по расписанию лекция. Неповторимое смешанное чувство легкого волнения, тревожного ожидания и одновременно особой церемониальной торжественности; большая аудитория, много людей, суетливо рассаживающихся по своим местам, внимательное изучение украдкой других студентов и еще более пристальное изучение лектора: как выглядит? как себя держит? что и как скажет в первую очередь? чем продолжит? Все ли мне будет понятно? буду ли успевать конспектировать? И еще множество мыслей и эмоций, галопом сменяющих друг друга. Конечно, не только первая лекция навсегда врезалась в память, затем неизгладимый след там оставили оказавшиеся особенно понятными и близкими лекции любимого преподавателя. Да и вообще, некий обобщенный образ лекционной аудитории с неутомимым вдохновленным профессором и благодарными заинтересованными слушателями стал одним из самых устойчивых и эмоционально насыщенных, в первую очередь ассоциирующихся с высшим учебным заведением как таковым.

Но что будут вспоминать наши собственные студенты и последующие поколения? Какие образы прежде всего будут возникать в их сознании при упоминании времяпрепровождения в учебном заведении? Будет ли среди них образ лекции, и если будет, то какой эмоциональной модальностью он будет обладать и какое место занимать среди других образов? Однозначного и общепринятого ответа среди преподавателей нет. Пр процитируем коллегу: «Дискуссия о значимости лекции в современном высшем образовании между профессорами нашей академии поделила их на два лагеря: “лекция по-прежнему необходима, это ведущая форма обучения” и “лекция абсолютно бесполезна — трата времени и преподавателя, и студента”» [6, с. 43]. Особую остроту обсуждаемая проблема приобрела во время ковидных ограничений и вынужденного перехода на дистанционное обучение, когда волей-неволей пришлось массово отказываться от классической лекции, и возник неприятный вопрос: а стоит ли к ней вообще возвращаться в полном объеме? В данной статье мы хотели бы подтвердить свое категорическое «Да!» в пользу лекции, а также систематизировать и дополнить свои высказанные ранее соображения [1].

Сущность лекции в свете теории интерактивных ритуалов

Центральное понятие данной теории — «интерактивный ритуал» — было введено И. Гофманом, представителем второго поколения чикагской школы в социологии [9]. Будучи под влиянием социологического реализма Э. Дюркгейма и символического интеракционизма Г. Блумера, он показал, что религиозные ритуалы, глубоко изученные Дюркгеймом, представляют собой лишь подвид некоторого более широкого класса явлений, широко распространенных в обыденной жизни и названных им интерактивными ритуалами (ИР) [9]. Их функция состоит в объединении участников в определенное моральное сообщество посредством продуцирования общих эмоционально заряженных символов, выступающих в своей совокупности как своего рода система жизнен-

ных координат и система коммуникационных кодов [9]. Р. Коллинз, один из ведущих исторических макросоциологов современности, использовал понятие ИРа для анализа взаимодействий между интеллектуалами. Согласно остроумному определению американского социолога, «интеллектуалы — это люди, которые производят деконтекстуализированные идеи. Предполагается, что эти идеи верны или значительны вне каких-либо местных условий, какой-либо локальности и вне зависимости от того, применит ли их кто-либо на практике. Математическая формула претендует на то, чтобы быть верной в себе и сама по себе, вне зависимости от того, используется она или нет и доверяет ли ей кто-либо или нет» [3, с. 65].

Интеллектуалы с большим пиететом относятся к продуктам своей деятельности, почитают их в качестве высших познавательных и нравственных ценностей, с высоты которых они судят об окружающем мире. Так, британский социолог науки Д. Блур продемонстрировал, что математики наделяют интеллектуальную истину всеми атрибутами, зафиксированными Дюркгеймом за сакральными объектами религии: она трансцендентна по отношению к субъектам, объективна, имеет принудительный характер, требует уважения [9]. Коллинз ставит перед своей теорией интерактивных ритуалов (*interactive rituals*) задачи: 1) выявить, что придает результатам интеллектуального поиска особый социальный статус, не присущий обыденным сакральным объектам, присутствующим в повседневной и общественной жизни и скрепляющим отношения дружбы, собственности и структуры власти; 2) раскрыть условия, обеспечивающие создание и восприятие интеллектуальных символов, обладающих способностью когнитивно и морально обязывать членов ИР [3]. Связывая такие переменные как *символ, социальная принадлежность, чувство общности (эмоции солидарности), структура социальной группы*, рассматриваемая теория объясняет флуктуации уровня солидарности и убежденности, обнаруживаемые во всех социальных системах. Особым видом данной эмоциональной энергии служит то, что Коллинз называет творческой способностью (*creativity*), при помощи которой он объясняет динамику индивидуальных судеб интеллектуалов [3].

Важнейшей отличительной чертой интеллектуального ИРа от иных его разновидностей является специфическая структура внимания. «Интеллектуалы сосредотачивают свое внимание в течение получаса и более на одной точке зрения, представленной как единый поток рассуждения, и тем самым возвышают эту тему, превращая ее в более крупный сакральный объект, чем малые фрагментарные “обменные жетоны” обычных социальных связей» [3, с. 74]. Значит, интеллектуальный ИР подразумевает под собой солидный промежуток времени, в течение которого присутствующим предлагается определенный дискурс, на котором фиксируется общее внимание, что позволяет выступающему представить развернутую аргументацию и этим достичь высокого уровня абстракции и сложности обсуждаемой темы. Однако, этому критерию могут соответствовать и другие случаи единоличной монополизации дискурса: религиозная проповедь, политическая пропаганда, юмористический монолог, приветственная речь, обращение военачальника к солдатам и т. д. Отграничивается от всего вышперечисленного интеллектуальный ИР тем, что он «состоит не в том, чтобы отдавать приказы или сообщать практическую информацию, но в развертывании мировоззрения, в претензии на понимание содержания высказываний как на самостоятельную цель. Публика находится в позиции только слушателей — не подчиненных, не участников морального сообщества веры, к которой обращается религиозный ритуал. Интеллектуальный дискурс неявным образом сосредоточен на своей автономии от внешних забот и на реф-

лексивном осознании самого себя... Ключевой интеллектуальный ритуал, лекция или доклад, представляет собой то, что было подготовлено в результате чтения соответствующего объема текстов; а содержание сказанного обычно уже на пути к публикации (если это еще не сделано). Интеллектуальный ИР является в общем случае ситуационным способом бытия текстов, которые представляют собой долговременную жизнь дисциплины. Лекции и тексты сцеплены воедино — вот что составляет отличительную особенность интеллектуального сообщества и что выводит его за рамки любого другого вида социальной деятельности» [3, с. 74–75].

Как следует из выше сказанного, классическая лекция является архетипическим вариантом интеллектуального ИРа, следовательно, она дает участникам чувство принадлежности к особой группе, объединенной всем тем, что служило общим фокусом внимания и связавшим их взаимными моральными обязательствами. Во время лекции присутствующие приобретают запас эмоционально заряженных символов, которые обладают высокой мотивирующей силой и могут быть названы культурным капиталом. В дальнейшем, когда субъекты используют эти символы в ходе общения или хотя бы в своем мышлении, это напоминает им о групповой принадлежности и задает определенный образ действия даже в отсутствие группы. «Лекция заряжает своих участников эмоциональной энергией (ЭЭ), обеспечивая прилив энтузиазма по отношению к ритуально созданным символическим целям... ЭЭ сохраняется после ИРа и переходит в ситуации, когда индивид остается в одиночестве и продолжает выстраивать свою индивидуальную судьбу. После угасания ЭЭ через какое-то время человек вновь возвращается к ритуальному участию, чтобы повысить ее уровень (“подзарядиться”))» [1, с. 53]. В данном аспекте становится понятно, почему заинтересованные слушатели с нетерпением ожидают следующую лекцию, аналогично, например, тому, как спортивные болельщики ожидают очередную игру своей команды, музыкальные фанаты — концерт любимой группы и т. д. Интеллектуалов неудержимо привлекают такие ситуации, в которых они могли бы успешно использовать ранее приобретенный ими культурный капитал и символические ресурсы для целенаправленной речевой деятельности и дальнейшего укрепления духовной солидарности среди участников ИР. Таким образом, посещение лекций мотивирует не только к продолжению посещения данного курса лекций, но и к участию во всевозможных других интеллектуальных ИРах: конференциях, диспутах, дискуссиях и т. п.

Все вышесказанное касается только успешных участников ИРа, однако есть и такие, участие которых нельзя признать успешным и полноценным. Например, это могут быть студенты, которым в целом непонятен подаваемый материал по каким угодно причинам, будь то пропущенные предыдущие занятия, недостаточный уровень подготовки, недостаток способностей, недостаток волевых качеств, которые бы позволили полтора часа следить за мыслью лектора, чрезмерная усталость, болезнь или даже принципиальное решение заниматься на лекции чем-либо посторонним. Неуспешные участники ИРа испытывают чувства беспомощности, бессмысленности, подавленности, отрешенности, становятся замкнутыми и по сути выпадают из ИРа. Сделаем оговорку, что если слушателю непонятна лишь какая-то часть лекционного материала, а чаще всего так и происходит в реальности, то это, разумеется, еще не делает его неуспешным участником ИРа, наоборот, это мотивирует его задавать вопросы лектору, самостоятельно разбираться в теме с помощью дополнительных источников информации и т. д. Даже когда что-то в содержании лекции остается непонятным конкретному слушателю, то ритуальная функция лекции все равно присутствует: «Ритуальное средо-

точие групповой солидарности находится не столько на уровне конкретных утверждений и убеждений, сколько в данной деятельности как таковой. Внимание фокусируется на особом виде речевого действия: ведении диалога, выходящего за пределы сиюминутной ситуации и соединяющего прошлые и будущие тексты. Глубоко укорененное осознание этой общей деятельности — вот что объединяет интеллектуалов как ритуальное сообщество» [3, с. 76].

Место лекции в модели динамики пространства внимания

Р. Коллинз разработал свой вариант социологии знания, исходя из того, что процесс конструирования идей в обществе находится под непосредственным социальным воздействием сетевой структуры отношений между интеллектуалами [3]. В рамках такого подхода классовые, экономические, политические факторы отодвигаются на второй план социальной причинности, уступая место анализу интеллектуальных социальных сетей. Сетевой метод начинается с изучения личных связей между интеллектуалами: «Кто был учителем каких учеников? Кто был чьим другом или коллегой, особенно на ранних, формативных стадиях жизненных карьер? Кто был чьим соперником или противником? Велись ли споры в частном порядке, на публике или в письменной форме? Теперь на основе информации о связях такого рода мы можем начертить сетевую схему» [3, с. 33]. Очевидно, что определенные курсы лекций часто вносят значительный вклад в формирование узловых точек таких сетевых схем, а также их вертикальных (во времени — от одного поколения к другому) и горизонтальных (среди современников, являющихся коллегами, союзниками или соперниками) структурных параметров.

Построение сетевой схемы подразумевает широкое использование исторического материала для выявления лиц, входящих в сферу культурного творчества, и ранжирования их по степени близости к центру этой области. «Такого рода сетевая схема некоторой области культурного производства представляет пространство внимания. Иными словами, в ней описывается модель наиболее интенсивно сфокусированных процессов общения между людьми, которые транслируют прежний культурный капитал и превращают его в новую культуру» [3]. В социологической концепции, базирующейся на сетевом методе, признается, что главная движущая сила творческой деятельности представлена непосредственными (прямыми) контактами интеллектуалов [3]. Такие контакты приводят к повышению интенсивности эмоций, связанных с когнитивными процессами, и сосредоточению внимания на центральных нерешенных проблемах и порождаемых ими дискуссиях. Именно прямые контакты повышают степень аргументации высказываний и способствуют решению проблем. В связи с этим лица, находящиеся ближе к центру интеллектуальных сетей и более интенсивно осуществляющие научную коммуникацию, имеют преимущество при осуществлении очередных интеллектуальных шагов и порождении новых идей. «Конечно же, есть возможность получать идеи посредством чтения других авторов, и можно было бы применить более традиционный метод учета “идейных влияний” через изучение того, кто какие книги читал. Однако в моей социологической теории утверждается, что в конкуренции за ограниченное пространство внимания весьма значительное количество индивидов имеют доступ к уже имеющемуся культурному капиталу, который позволяет им формулировать новые идеи; однако только те немногие индивиды, которые сделают данные шаги быстрее всего, получают социальное внимание, а наряду с ним и эмоциональную энергию для продолжения разработки своей позиции в пространстве интеллектуального внимания» [3, с. 34].

Мы разделяем мнение Коллинза о том, что особенно важен в данном аспекте анализ отношений «учитель-ученик» и связей индивидов на стадии их формирования в качестве специалистов, когда они наиболее восприимчивы к внешнему воздействию. Личная педагогическая практика авторов данной статьи свидетельствует о том, что обычно после лекций подходят «замотивированные» студенты с предложениями о различных видах научного сотрудничества: совместное написание статьи; просьба стать научным руководителем, помочь с выбором темы, с поступлением в аспирантуру и т. д. А вот после семинаров такие предложения почти не поступают. Формат любого практического занятия несколько «приземлен»; фокус внимания сменяется слишком часто, что не позволяет раскрыть всю красоту какой-то проблемы, возвысить ее до уровня сакрального объекта и эмоционально зарядить слушателей самоотверженной готовностью ее решать.

Еще одна причина, по которой студенты чаще обращаются с подобными вопросами именно к лектору, состоит в том, что последний, как правило, имеет высокий статус и связи в научном мире, соответственно, может продвинуть начинающего ученого в направлении центра интеллектуальной сети. Например, познакомить с узкими специалистами в какой-то области; направить в нужные места для повышения квалификации; посоветовать какой-либо соответствующий журнал или иным образом способствовать публикациям; снабдить рекомендациями для дальнейшего развития карьеры, а в случае с защитой — найти оппонентов, ведущую организацию и диссертационный совет и т. д. Для проведения семинаров и других практических занятий чаще привлекаются менее статусные преподаватели, которые не могут обеспечить своего подопечного таким широким спектром сетевых ресурсов. «По психологическим причинам, статусные ученые предпочитают читать лекции, чем вести практические занятия. Им есть что сказать студентам, более того, им есть что сказать Человечеству, поэтому им требуется довольно много времени для разворачивания своих идей, требуется внимающая им и восхищающаяся ими аудитория» [1, с. 51]. Так как вузы оценивают сейчас в том числе по количеству выдающихся выпускников [1], то для престижа вуза важно привлекать к чтению лекций высококвалифицированных специалистов, и в случае, если нет возможности предлагать более высокую оплату труда, то предоставлять иные преференции, например, создавать комфортные условия работы, окружать уважением и почетом, освобождать от необходимости проведения практических занятий, прохождения конкурса, оформления всякого рода отчетов, индивидуальных планов и прочих рутинных моментов.

Ответы на основные стандартные упреки в адрес лекции

В этой части статьи попытаемся ответить на наиболее распространенные упреки в адрес лекции как формы обучения, объединив близкие по содержанию претензии в две группы и назвав их первым и вторым аргументами против лекции.

Первый аргумент состоит в том, что в современном мире информационных технологий лекция безнадежно устарела, поскольку новое поколение интеллектуалов предпочитает получать нужную информацию из Интернета, книг, журналов, других источников и спокойно, самостоятельно анализировать ее дома. Казалось бы, весь необходимый для обучения материал есть в любом формате — текстовом, видео, аудио — достаточно просто скачать его из Интернета одним нажатием кнопки. В конце концов, можно попросить товарища записать лекцию с помощью смартфона и заполучить себе тот же «контент», что и у посетившего занятие.

Тот, кто так считает, упускает из виду важнейшие функции лекции в качестве ИРа, о которых уже много сказано выше. Приведем фундаментальный результат масштабного исследования интеллектуальной истории Коллинзом: «Хотя лекции, дискуссии, конференции и другие собрания в реальном времени могут показаться избыточными в мире текстов, тем не менее, это как раз те структуры “лицом к лицу”, которые являются наиболее устойчивыми на протяжении всей истории интеллектуальных сообществ. В ранней интеллектуальной истории написание текстов, конечно, должно было быть менее важным, поскольку письменные принадлежности были дорогостоящими, а процесс “публикации” трудоемким. Но революция — изобретение книгопечатания (ок. 1000 г. н. э. в Китае периода династии Сун; к 1450 г. в Европе) — должна была все в большей мере приводить к тому, что интеллектуалы осуществляли бы свою деятельность, никогда не встречаясь друг с другом. Такой тенденции нет... основная форма существования интеллектуальных сообществ оставалась практически неизменной на протяжении более двух тысяч лет. Ключевые интеллектуальные фигуры соединяются в группы в 1900-х гг. н. э. во многом так же, как в 400-х гг. до н. э. Личные контакты между выдающимися учителями и их учениками, которые станут выдающимися позже, составляют те же виды цепочек сквозь поколения. И это верно даже притом, что технологии коммуникаций становились все более и более доступными, а число интеллектуалов выросло чрезвычайно сильно: от порядка сотен в Китае времен Конфуция до миллионов научных работников в области естествознания (scientists) и ученых-гуманитариев (scholars), публикующихся сегодня» [3, с. 73].

В настоящее время роль информационных технологий в образовании и научной деятельности возрастает. Нередко наблюдается преувеличение этой роли вплоть до отрицания необходимости классической лекции и конференции «face-to-face». Мы же полагаем, что никакое развитие информационных технологий не отменяет классическую лекцию, подобно тому как, например, никакое развитие кинематографа, технологий «виртуальной реальности», перформанса, 3D-графики и прочего никогда не отменит классический театр. «Интеллектуальная жизнь вращается вокруг ситуаций “лицом к лицу”», поскольку только на этом уровне могут происходить интерактивные ритуалы. Интеллектуальные сакральные объекты могут быть созданы и сохранены, только если есть церемониальные собрания для поклонения им... Без ритуалов “лицом к лицу” написание текстов и сами идеи никогда бы не были заряжены эмоциональной энергией; тексты и идеи были бы дюркгеймианскими эмблемами мертвой религии, приверженцы которой никогда не приходят на церемонии» [3, с. 74].

Лекция подразумевает возможность общения, которое может принести пользу как студентам, так и лектору. Студент может задать интересующий его вопрос, попросить что-то дополнительно разъяснить (а задать вопрос книге или видеозаписи невозможно). В свою очередь, глубокий вопрос пытливого студента может подвигнуть лектора что-то увидеть в новом свете; переосмыслить это для самого себя; добавить новый блок информации в свой курс лекций; придумать новые примеры для изложения материала и т. д. Когда студент осваивает дисциплину самостоятельно по любым источникам, то он порой бывает не в состоянии отличить важное от второстепенного, устаревшее — от находящегося на переднем крае научного поиска, а вот квалифицированный лектор грамотно расставляет акценты, по которым слушатели могут уловить самые перспективные направления исследований в соответствующей науке. Также лектор может «вербовать» себе последователей и учеников из числа наиболее талантливых слушателей, а студенты могут найти научного руководителя или присоединиться

к определенному научному сообществу. «Наиболее значимые ученые могут создавать новые научные школы и направления, стягивающиеся вокруг их курсов лекций. Таким образом, лекция обеспечивает воспроизводство научной жизни» [1, с. 53].

Второй аргумент заключается в том, что лекция представляет собой самую скучную форму обучения, ибо часто лектор читает неинтересно, монотонно, равнодушно, «по бумажке», испытывая тоску сам и нагоняя скуку на слушателей; читает неизменно одно и то же из года в год в течение всей своей жизни. Посещаемость на лекциях довольно низка.

Заметим, что в реальной жизни данный упрек, к сожалению, часто оказывается справедливым, но, тем не менее, в практике хороших лекторов он успешно преодолевается. Формат лекции позволяет проводить обучение в виде майевтического процесса, когда слушатели вовлекаются в активное участие постижения истины здесь и сейчас. Лектор внимательно отслеживает реакцию аудитории на происходящее; держит с ней эмоциональный контакт; задает наводящие вопросы, чтобы подогреть интерес и заставить студентов почувствовать себя участниками процесса совместного поиска истины. В зависимости от наблюдаемой реакции аудитории и ее особенностей, лектор может менять темп изложения; при необходимости делать паузы; несколько раз повторять определенные вещи для прочного закрепления; применять понятные примеры и аналогии; использовать уместный в данном случае юмор.

Признанным мастером лекции вошел в историю отечественной педагогики великий физик А. Г. Столетов. Секрет его потрясающего успеха красноречиво раскрывается в следующем фрагменте: «Столетов знал, что при чтении лекций нет мелочей. Все одинаково важно. Как одет лектор, громко или тихо он говорит, суетлив или спокоен. Большое значение имеет культура речи. Если выступающий неправильно произносит общеизвестные слова или неверно ставит ударения, неуспех лекции предрешен. Лектор должен помнить, что он рассказывает о том, что ему хорошо известно, но слушатели об этом или не знают ничего, или очень мало. Каждая лекция должна читаться “на подъеме”. Если лектору во время выступления скучно, то присутствующим в аудитории в сто раз скучнее. При чтении лекции имеет значение, как лектор вошел в аудиторию, удалось ли ему установить контакт со слушателями, зрительное воздействие на них (использование доски, жесты, мимика), слуховое воздействие (высота и тембр голоса, дикция, интонация, паузы) и т. д. Столетов учитывал, что на слушателей оказывает влияние: читается лекция утром или вечером, зимой или летом, в ясную или пасмурную погоду. Особенное воздействие оказывает помещение, в котором звучит публичное слово. Назначенный в 1882 г. заведующим кафедрой опытной физики Московского университета, ученый сразу же принимается за перестройку физической аудитории, которая мало отвечала своему назначению» [12].

А вот какую характеристику содержанию лекций Столетова дал другой прославленный русский ученый и педагог К. А. Тимирязев: «Но нигде талант изложения не обнаруживался в такой степени, как в его публичных лекциях и речах, представляющих образцы блестящего, изящного изложения самых сложных, трудно доступных пониманию публики, новейших завоеваний науки, или яркие, глубоко продуманные картины знаменательных моментов ее истории. Все, кому дорога память А. Г. и кто сохранил еще живое воспоминание о высоком наслаждении, вынесенном из этих лекций, получают возможность восстановить до некоторой степени в своей памяти эти впечатления, благодаря редакции “Русской Мысли”, предпринявшей издание “Сборника речей и публичных лекций” Александра Григорьевича. Конечно, на страницах немой

книги трудно уловить то умение заставлять говорить за себя самые факты, то стройное слияние между словом и дополняющим его опытом, в котором выражалось особенное искусство лектора... Я полагаю, что не ошибусь, сказав, что найдется немного книг, из которых образованный читатель мог бы в такой доступной, глубоко продуманной и в то же время художественной форме узнать, что такое наука, что такое великий ученый» [4, с. 31–32].

Отдельно следует остановиться на обсуждении использования юмора во время лекций. «Юмор оказывает существенное влияние на создание дружественной и комфортной атмосферы; снижает уровень тревожности и скованности учащихся; привлекает внимание к учебному материалу и способствует лучшему его запоминанию; улучшает воображение и творческие способности» [2, с. 107]. Однако в специальной литературе на эту тему справедливо отмечается, что при всех неоспоримых плюсах, которые несет умелое употребление юмора [11], его применение на занятиях должно ограничиваться гомеопатическими дозами, чтобы развлекательность не преобладала над содержательностью [8], а та тонкая грань, после которой дисциплина и преподаватель перестают восприниматься всерьез, никогда не переступалась [10]. Только богатый педагогический опыт лектора позволяет для каждой конкретной аудитории определить приемлемые для нее формы юмора и меру его использования.

Теперь коснемся вопроса о том, полезна ли лекция самому лектору для личного и профессионального роста как ученого. В своем лучшем проявлении лекция является интерактивным мышлением вслух, а не простой «начиткой» каких-либо сведений. Выражение «читать лекцию» весьма неточно. Лекцию нужно не читать, а, как минимум, рассказывать. Попытки же «чтения» сразу будут иметь плачевные результаты. Хороший лектор в процессе изложения материала параллельно продолжает его переосмысливать и подбирать новые формулировки, примеры, пояснения, пытаясь «достучаться» до новой аудитории. Его разум находится в стрессовой, поисковой ситуации, подыскивая вербальное выражение для смутных интуитивных смыслов, рождающихся по ходу лекции. Так могут возникать новые идеи и даже целые теории. Весьма показателен здесь пример с «Курсом общей лингвистики» Ф. де Соссюра — одной из самых значительных работ по лингвистике XX в. Поразительно, что сам де Соссюр не только не писал эту работу, но даже и не планировал писать. Она вышла после его смерти благодаря стараниям учеников. Лингвистическая концепция де Соссюра родилась на лекциях, которые он читал в течение нескольких лет в Женевском университете. За все это время его лекции посещали в общей сложности всего 29 человек. «К системному анализу в языкознании де Соссюр приходит только в процессе проведения лекционных занятий... А если бы лекции читать не пришлось? Возможно, мир никогда бы не узнал лингвистическую концепцию де Соссюра! Как свидетельствуют очевидцы, в процессе лекций де Соссюр постоянно возвращался к уже сказанному, прося студентов исправить или уточнить ранее им сказанное. В частности — оттачивал терминологию, заменяя старые термины более емкими и удачными, полнее раскрывающими суть. Таким образом, излагая предмет своим студентам, Фердинанд де Соссюр параллельно дорабатывал и “шлифовал” свою лингвистическую концепцию. Именно в процессе подготовки к лекциям концепция была окончательно сформирована» [13]. По всей видимости, во время своих лекций продолжал творить свою философию и Г. В. Ф. Гегель.

Уникальность такой лекции состоит в том, что она делает слушателей соучастниками процесса творческого мышления, они приобщаются к некой невербализуемой имманентной логике разворачивания мысли, а не только получают знание в готовой,

завершенной, отшлифованной форме — как в учебнике. При этом студенты сами учатся мыслить оригинально, глубоко, творчески. Почти все немногочисленные слушатели курса де Соссюра стали впоследствии выдающимися учеными [13].

Напоследок нужно высказаться по поводу низкой посещаемости лекций. Это действительно реальная проблема. Даже к самому Соссюру, как уже было отмечено, в течение нескольких лет в общей сложности на лекции ходило не более трех десятков студентов. «По подсчетам социальных психологов, наукой результативно способны заниматься 6-8% населения. Такое количество людей обладает соответствующими интеллектуальными задатками» [5, с. 27]. Но именно это меньшинство генерирует основные научные идеи и открывает новые направления научного поиска. Наука вообще, и посещение лекций в частности, требуют от человека определенных интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств. По сути, наука — это элитарная сфера деятельности. Лекции играют роль своеобразного фильтра, позволяющего отсеять тех, кто не в состоянии систематически и целенаправленно заниматься наукой. Но лекции совершенно необходимы для трансляции культурного капитала и воспроизводства интеллектуальной элиты.

Заключение

Мы начали статью со своих студенческих воспоминаний о легком трепетном волнении, сопровождавшем первую лекцию. А что можно сказать по поводу волнения уже в качестве лектора? Один из авторов данной статьи однажды в личной беседе со знакомым профессиональным актером театра спросил его мнение: считает ли он нормальным, что, несмотря на многолетний стаж, преподаватель продолжает испытывать каждый раз перед аудиторией определенное волнение. Ответ был таков: если актер вдруг перестает испытывать волнение перед представлением — что-то идет не так, и это серьезный повод задуматься. Без волнения не может быть полноценного творчества; если работа превращается в рутину, то срочно нужно что-то предпринимать... Теперь еще более оправданной выглядит приведенная нами выше аналогия: так же, как развитие кинематографа не отменило театр, развитие информационных технологий не отменит живую лекцию. Лекция служит хорошей возможностью для реализации артистических, ораторских способностей преподавателя и может приносить ему, помимо интеллектуального, также глубокое эстетическое удовлетворение от своей работы.

Подводя итог всему сказанному, можно уверенно заключить, что классическая лекция была, есть и будет ведущей формой обучения, основой воспроизводства интеллектуальной жизни, но усиливающиеся нападки в ее адрес обязывают нас всех (и преподавателей, и студентов, и руководство вузов) глубоко продумать, возможно даже переосмыслить, свое к ней отношение и решить, — каждому в отдельности, и всем нам вместе, — каким образом сделать лекции содержательными, яркими и привлекательными. Это будет входить в общий ответ Человечества на современный вызов истории в лице глобальных проблем, которые можно решить только при условии интенсивного развития науки.

Список литературы

Исследования

- 1 Губанов Н. Н., Губанов Н. И. Отмирает ли лекция в качестве ведущей формы обучения? // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 72–85.

- 2 Губанов Н. Н., Рокотьянская Л. О., Губанов Н. И. Теория и практика использования юмора в образовании // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2019. № 1. С. 105–111.
- 3 Коллинз Р. Социология философий: глобальная теория интеллектуального изменения / пер. с англ. Н. С. Розова, Ю. Б. Вертгейм. Новосибирск: Сибирский хронограф, 2002. 1280 с.
- 4 Столетов А. Г. Избранные сочинения / Столетов А. Г.; под ред. и с примеч. проф. А. К. Тимирязева; биогр. очерк А. Г. Столетов, К. А. Тимирязева. М.; Л.: Государственное издательство технико-теоретической литературы, 1950. 660 с.
- 5 Царегородцев Г. И., Шингаров Г. Х., Губанов Н. И. История и философия науки. М.: Изд-во Современного государственного ун-та, 2014. 461 с.
- 6 Шестак Н. В. Лекция в вузе в контексте компетентностного подхода // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27. № 8–9. С. 43–53.
- 7 Bloor D. *Knowledge and Social Imagery*. 2nd ed. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1991. 203 p.
- 8 Fuzhan N., Fereshteh M. Higher Education Lecturing and Humor: From Perspectives to Strategies // *Higher Education Studies*. 2015. Vol. 5 (5). P. 25–31.
- 9 Goffman E. *Interaction Ritual*. N. Y.: Doubleday, 1967. 270 p.
- 10 Lovorn M., Holaway C. Teachers' perceptions of humor as a classroom teaching, interaction, and management tool // *European Journal of Humor Research*. 2015. Vol. 3. № 4. P. 24–35.
- 11 Mora R. A., Weaver S., Lindo L. M. Editorial for special issue on education and humour: Education and humour as tools for social awareness and critical consciousness in contemporary classrooms // *European Journal of Humor Research*. 2015. Vol. 3. № 4. P. 1–8.

Источники

- 12 Лишевский В. Мастер лекции — Александр Григорьевич Столетов // МОО «Наука и техника». URL: <http://n-t.ru/ri/ls/up03.htm> (дата обращения: 19.07.2023).
- 13 Фердинанд де Соссюр. История создания и краткий путеводитель по курсу общей лингвистики // Top-TR — информационный портал для переводчиков. URL: <https://www.toptr.ru/library/translation-truth/ferdinand-de-sossyur.-istoriya-sozdaniya-i-kratkiy-putevoditel-po-kursu-obshhej-lingvistiki.html> (дата обращения: 19.07.23).

© 2023. Nikolay N. Gubanov
Moscow, Russia

LECTURE AS A MEANS OF TRANSLATING CULTURAL CAPITAL AND REPRODUCING OF INTELLECTUAL ELITE

Abstract: The present paper is to study the meaning and functions of classical (full-time, “face-to-face”) lectures in the modern educational process. The essence of the lecture is revealed in the light of the social concept of Randall Collins' creativity and his sociology of intellectual networks. The study's approach allows for interpreting

lecture as an archetypal version of intellectual interactive ritual that provides reliable transmission of cultural capital from one generation of intellectuals to another. During the interaction successful participants of the described process acquire a high emotional potential necessary for intellectual creativity, which is determined by personal contacts of intellectuals “face to face”, as well as their positions in the intellectual network. The results of the study enable the authors to state that the lecture has such characteristics that make it a unique and irreplaceable way to gain intellectual experience for both the lecturer and the audience, and as a consequence, acts as the basis for the reproduction of the intellectual elite. Therefore, an online lecture can only be an addition to a classical lecture, without which this reproduction would become impossible, and stagnation would occur in science. Of course, only a small part of students and postgraduates will become outstanding scientists, but they will shape the science. The above considerations are followed by a number of illustrative examples from the history of education and personal long-term pedagogical practice of the authors. The paper concludes with the answers to standard reproaches against classical lectures as a form of education. The research has not only theoretical, but also practical significance, orienting young teachers to master the art of lecturing.

Keywords: Lecture, Intellectual Elite, Education, R. Collins, Interactive Rituals, Intellectual Networks, Creativity, Cultural Capital.

Information about the author: Nikolay N. Gubanov — DSc in Philosophy, Associate Professor, Finance University under the Government of the Russian Federation, Leningradsky Ave. 49, 125299 Moscow, Russia.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6044-3936>

E-mail: gubanovnn@mail.ru

Received: May 16, 2022

Approved after reviewing: September 29, 2022

Date of publication: September 25, 2023

For citation: Gubanov, N. N. “Lecture as a Means of Translating Cultural Capital and Reproducing of Intellectual Elite.” *Vestnik slavianskikh kul'tur*, vol. 69, 2023, pp. 24–36. (In Russ.)

<https://doi.org/10.37816/2073-9567-2023-69-24-36>

References

- 1 Gubanov, N. N., Gubanov, N. I. “Otmiraet li lektsiia v kachestve vedushchei formy obucheniia?” [“Is Lecture as a Dominant Form of Teaching Dying?”]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, vol. 29, no. 12, 2020, pp. 72–85. (In Russ.)
- 2 Gubanov, N. N., Rokotyanskaya, L. O., Gubanov, N. I. “Teoriya i praktika ispol'zovaniya yumora v obrazovanii” [“Theory and Practice of Using Humor in Education”]. *Alma mater (Vestnik vysshei shkoly)*, no. 1, 2019, pp. 105–111. (In Russ.)
- 3 Collins, R. *Sociologiya filosofij: global'naya teoriya intellektual'nogo izmeneniya* [The Sociology of Philosophies: A Global Theory of Intellectual Change], trans. from English by N.S. Rozov and Yu. B. Vertgeym. Novosibirsk, Sibirskiy khronograf Publ., 2002. 1280 p. (In Russ.)
- 4 Stoletov, A. G. *Izbrannyye sochineniya [Selected Works]*. Moscow, Leningrad, Gosudarstvennoye izdatelstvo tekhniko-teoreticheskoy literatury Publ., 1950. 660 p. (In Russ.)

- 5 Tsaregorodtsev, G. I., Shingarov, G. Kh., Gubanov, N. I. *Istoriya i filosofiya nauki [History and philosophy of science]*. Moscow, Sovremenniy gosudarstvennyy universitet Publ., 2014. 461 p. (In Russ.)
- 6 Shestak, N. V. “Lekciya v vuze v kontekste kompetentnostnogo podhoda” [“Lecture in Post-secondary Education Institution within the Context of Competence Approach”]. *Vysshhee obrazovanie v Rossii*, vol. 27, no. 8–9, 2018, pp. 43–53. (In Russ.)
- 7 Bloor, David *Knowledge and Social Imagery*, 2nd ed. Chicago, London, The University of Chicago Press, 1991. 203 p. (In English)
- 8 Fuzhan, Nasiri, Fereshteh, Mafakheri “Higher Education Lecturing and Humor: From Perspectives to Strategies.” *Higher Education Studies*, vol. 5, no. 5, 2015, pp. 25–31. (In English)
- 9 Goffman, Erving *Interaction Ritual*. New York, Doubleday Publ., 1967. 270 p. (In English)
- 10 Lovorn, Michael, Holaway, Calli “Teacher’s Perceptions of Humor as a Classroom Teaching, Interaction, and Management Tool.” *European Journal of Humor Research*, vol. 3, no 4, 2015, pp. 24–35. (In English)
- 11 Mora Raúl A., Weaver Simon, Lindo Laura Mae “Editorial for Special Issue on Education and Humour: Education and Humour as Tools for Social Awareness and Critical Consciousness in Contemporary Classrooms.” *European Journal of Humor Research*, vol. 3, no. 4, 2015, pp. 1–8. (In English)