

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ЧАСТЬ I. ГЕНЕЗИС РИТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ.....	9
1.1. Античная классика: софисты, Сократ, Платон, Аристотель, Квинтилиан . .....	14
1.1.1. Софисты. Сократ. ....	14
1.1.2. Платон. Аристотель. ....	21
1.1.3. Квинтилиан .....	35
1.2. Отечественная риторико-педагогическая традиция: М. В. Ломоносов, В. Г. Белинский, К. Д. Ушинский.....	40
1.2.1. М. В. Ломоносов, В. Г. Белинский .....	41
1.2.2. К. Д. Ушинский.....	54
1.2.3.*** Онтологическая и гносеологическая общность риторико-педагогических идей .....	65
1.3. Логос, Пафос, Этос в обучении и воспитании в свете риторико-педагогической традиции. ....	69
1.3.1. Становление риторического Логоса.....	70
1.3.2. Становление риторического Пафоса.....	74
1.3.3. Становление риторического Этоса.....	80
ЧАСТЬ II. АКТУАЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ . .....	88
2.1. Функционирование риторических понятий <i>речевая ситуация, речевое событие</i> в образовательном дискурсе .....	88
2.1.1. Речевая ситуация, виртуальная ситуация .....	88
2.1.2. Речевое событие, риторическое событие .....	100
2.2. Риторический канон как «путь от мысли к слову». Функционирование категории <i>инвенция</i> в образовательном дискурсе.....	110
2.2.1. Изобретение по топосам .....	112
2.2.2. Целеполагание как инструмент изобретения .....	123
2.2.3. Изобретение как «нахождение» ответственного поступка .....	131
2.2.4. Основные принципы инвенции. ....	142
2.3. Функционирование категории <i>диспозиция</i> в образовательном дискурсе .....	147
2.4. Функционирование категории <i>элокуция</i> в образовательном дискурсе . .....	156
2.5. Роль и значение <i>риторической рефлексии</i> в образовательной деятельности ...	166
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	172
ПРОВЕРЬ СЕБЯ.....	175
ГЛОССАРИЙ.....	188
БИБЛИОГРАФИЯ.....	196

## **Условные обозначения:**

\* - толкование понятия дается в разделе «Глоссарий»

\*\*\* - материал для дополнительного изучения, задания повышенной степени сложности

??? – контрольные вопросы

## ВВЕДЕНИЕ

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

Зачем? Ведь ко многому из того, о чем пойдет речь в этом учебном пособии, творчески мыслящие учителя интуитивно рано или поздно приходят в своей деятельности. Правда, только творческие личности... Правда, иногда на поиск уходят годы, десятилетия, жизнь... Автору пособия хотелось помочь и нынешнему студенту, будущему учителю, и уже работающему учителю-практику вывести *интуитивное* на уровень *осознанного*, расширяя горизонты его профессиональной компетенции

- во-первых, за счет знакомства с историей зарождения и развития принципиально значимых для современного образования риторико-педагогических идей;
- во-вторых, за счет осмысления семантики\* базовых риторических категорий и особенностей их функционирования в образовательном дискурсе<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> *Дискурс* сегодня - «одна из наиболее модных нелингвистических категорий» [Седов, 2004, с. 8], а «модные термины», как правило, накапливают вокруг себя массу толкований (чуть ли не каждый исследователь, работающий в этом направлении, стремится дать «свое» понимание). Поэтому наша задача – договориться, в каком значении мы будем его употреблять, а для этого перечислим те дефиниции, которые отражают аспекты семантики данного понятия, актуальные для контекста нашего пособия. «Дискурс (от франц. discours – речь)... *речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимоотношениях людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)*. Д[искурс] – *это речь, «погруженная в жизнь»*... [Арутюнова, 1990, с. 136-137]. Это «*коммуникативное пространство языка, отраженное в связанном тексте и обусловленное экстралингвистическими факторами устной и письменной речи*»<sup>1</sup> [Нерознак, 2005, с. 833-835].

Среди атрибутивных\* характеристик данного понятия называют следующие:

- это «язык в действии», т. е. активная коммуникативная речедетельность;
- в европейской лингвистике он приравнивается к речевому произведению, к тексту во всем многообразии его выражения и сопровождения как лингвистического (словесно-интонационного, грамматического), так и внеязыкового (паралингвистического и экстралингвистического);
- важную роль в дискурсе играют внеязыковые (экстралингвистические) факторы... и особое значение среди них имеет прагматическая ситуация, в которой происходит порождение речевого высказывания, текста.

И еще один важный аспект семантики этого понятия: термином дискурс обозначаются разновидности текстов культуры. «Так, термины «литературный, философский, политический дискурс» означают принадлежность речевых произведений (текстов) к литературе, философии, политике» [Нерознак, 2005, с. 833-835]. В нашем случае термин «образовательный дискурс»

Первый аспект в этом случае позволит читателю получить представление о генезисе\* педагогической риторики (с точки зрения развития риторико-педагогических идей), второй – о ее актуальном состоянии и проблемах.

В свою очередь расширение горизонтов профессиональной компетенции позволит читателю активизировать педагогическое творчество, систематизировать отдельные догадки, находки, позволит помочь учителю на практике освоить риторические технологии.

Пособие может быть полезным не только будущим и нынешним учителям риторики, русского языка, литературы, но и учителям, преподающим весь спектр школьных дисциплин, поскольку совершенствование коммуникативной составляющей обучения эффективно влияет на качество «преподнесения» предметного знания в рамках изучения любого предмета. Думается, с пользой для себя его прочтает и вузовский преподаватель, размышляющий над проблемами совершенствования своей коммуникативной компетентности – важнейшей составляющей компетенции профессиональной.

Данное пособие уже не первое, которое посвящено педагогической риторике. Хорошо зарекомендовали себя учебные пособия А. К. Михальской, А. А. Мурашова, «Педагогическая риторика» под редакцией Н. А. Ипполитовой. В этой связи естественно возникает вопрос: зачем понадобилось еще одно издание? Не лучше ли ограничиться имеющимися?

В учебном пособии А. К. Михальской цель первой части - рассмотрение на обширном культурно-историческом материале (античность, раннее христианство, Древняя Русь, западно-европейское Средневековье, Возрождение, Эпоха Просвещения, Россия периода Нового времени) истории отечественного педагогико-риторического идеала; цель второй части пособия – аргументировать авторское видение категориальной и концептуальной структуры современной отечественной педагогической риторики.

Принцип построения нашего пособия (от истории – к современности, а в рамках современности рассмотрение наиболее значимых проблем педагогической

---

обозначает принадлежность речевых произведений (текстов) к образовательной сфере, обозначает совокупность таких речевых произведений, порождаемых субъектами образовательной деятельности в процессе их взаимодействия.

риторики) схож с принципом построения пособия А. К. Михальской, но цели и задачи другие.

Разработанное А. К. Михальской понятие риторического идеала используется здесь уже как инструмент анализа, в то время как цели обращения к историко-культурному материалу иные:

- *во-первых*, анализируя теоретические воззрения корифеев риторики, оставивших глубокий след и в истории педагогики, актуализировать те их *идеи*, которые, зародившись как риторические, оказались наиболее продуктивными для современной педагогической теории и практики;
- *во-вторых*, на данном материале рассмотреть *гипотезу*, согласно которой *риторические и педагогические идеи имеют онтологическую и гносеологическую общность*. В этом случае можно было бы считать доказанным положение о синкретизме\* риторико-педагогических идей, а также увидеть истоки становления и динамику этого синкретизма;
- *в-третьих*, в свете риторико-педагогической традиции актуализировать значение и смысл базовых риторических категорий Логос, Пафос, Этос в обучении и воспитании.

Во второй части пособия одна из сложнейших теоретических проблем риторики (соотношение категориальных рядов «инвенция – диспозиция – элокуция», с одной стороны, и «Логос, Этос, Пафос», с другой) рассматривается и решается с позиций анализа *функционирования этих* (и некоторых других, таких как *речевая ситуация, речевое и риторическое событие, рефлексия*) *категорий в образовательном дискурсе*. Такой подход позволяет автору выйти за рамки сугубо теоретических задач в практику преподавания: риторические знания призваны способствовать совершенствованию педагогического мастерства, внося коррективы в представления о том, что включает в себя это мастерство.

При таком подходе педагогическая риторика невольно «оборачивается» риторической педагогикой. Это происходит во многом в силу того, что риторические категории Логос, Этос, Пафос выражают содержание нашего сознания, особенно в той его области, которую мы называем мировоззрением (миропониманием, мироотношением, мироощущением). Поэтому, думая над

смыслом этих категорий, выявляя эти смыслы в различные культурно-исторические периоды, мы вольно или невольно вступаем в диалог с прежним содержанием своего мировоззрения, корректируя и обновляя его.

Для того чтобы пособие смог осилить любой студент (даже тот, кому ненавистен язык терминов), автор снабдил его разделом «Глоссарий», в котором можно найти толкование «трудных» слов (такие слова, появляясь в тексте впервые, помечаются звездочкой\*). Предполагается, что «Глоссарий» облегчит работу с общенаучными и собственно риторическими терминами, сделает чтение осмысленным, значительно расширит лексикон студентов.

Задания для самостоятельной работы, контрольные вопросы в первой части пособия и практические задания во второй части составлены таким образом, чтобы теоретические знания стали естественной содержательной основой для совершенствования речемыслительной деятельности студентов, их риторических умений и навыков, необходимых в дальнейшей практике преподавания и весьма полезных в обыденной коммуникации.

Теоретический материал и практические задания имеют разный уровень сложности. Наиболее высокий уровень сложности отмечен тремя звездочками \*\*\*.

Проблемный характер подачи теоретического материала, эвристический характер практических заданий ориентированы на формирование критического мышления студентов, которое обуславливается развитым абстрактным мышлением, безупречной логикой и риторической подготовкой (в частности, умением аргументировать, обосновывать свою точку зрения). Установка на формирование подобного мышления, теснейшим образом связанного с формированием риторико-педагогической компетенции, оказала существенное влияние на способ подачи теоретического материала и характер заданий.

Хочется надеяться, что все задуманное автором позволит читателям осваивать основы педагогической риторики с интересом и пользой.

## ЧАСТЬ I. ГЕНЕЗИС РИТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ

Эта часть пособия – теоретическая. Автор видел ее назначение в том, чтобы в совместном с читателем интеллектуальном поиске составить представление об истории возникновения и развития риторико-педагогических идей, таких идей, в свете которых педагогический дискурс выстраивается принципиально иначе. Эта «инаковость» может быть обозначена как *риторизированное обучение*, т. е. обучение, при котором категориальный, понятийный аппарат риторики, «участвуя» в учебном процессе, заставляет переосмыслить традиционные подходы к учебному процессу.

Как зарождались и развивались эти идеи? Что они собой представляли? В чем их ценность для современного образования? Ответы на эти вопросы нам предстоит найти, работая с материалами первой части пособия.

Автор надеется, что задания для самостоятельной работы, контрольные вопросы в конце разделов позволят осваивать теорию активно: и глубоко осмысляя материал, и развивая собственное мышление.

### Предварительные замечания

Прежде чем переходить к основному материалу, ответим на следующие вопросы:

- Почему мы сегодня обращаемся к проблеме синкретизма\* риторико-педагогических идей? В чем ее актуальность?
- Каковы цели диахронического\* изучения данной проблемы (или – иначе - зачем погружаться в глубины истории для ее анализа)?
- Какими принципами необходимо руководствоваться при отборе персоналий для анализа?
- Какова семантика категории «риторический идеал»?

Любопытный парадокс\*: когда читаешь учебники по истории педагогики, крайне редко встретишь упоминание о риторике. Эпизодические сюжеты не носят системного характера: обыкновенно они представляют собой сделанное *a propos*<sup>2</sup> замечание о том, что, к примеру, “в древнем Риме в грамматических школах...

---

<sup>2</sup> *a propos* – между прочим

обучались сыновья привилегированных родителей латинскому и греческому языкам, риторике (искусству красноречия с некоторыми сведениями по литературе и истории). Развитие этих школ было вызвано необходимостью овладения ораторским искусством теми, кто стремился занять выборные руководящие должности” [Константинов и др. 1974, с. 19].

Суждение о том, что упоминания о риторике в историко-педагогической литературе действительно имеют случайный, а не систематический характер, подтверждается, во-первых, разрозненностью, фрагментарностью этих упоминаний: проанализировав шесть наиболее популярных вузовских учебников разных лет издания (включая те, которые вышли совсем недавно) по истории педагогики, мы обнаружили упоминание о риторике только в одном, в учебнике Константинова. Во-вторых, нельзя не заметить, что в распоряжении авторов (по крайней мере, в цитируемом издании) не было сведений относительно истории риторики и, конкретнее, сведений о связи истории риторики с историей педагогики.

К такому выводу приводит внимательный анализ данной цитаты. Она примечательна в двух аспектах: *хронологическом\** и фактическом. С точки зрения *хронологии*, первое упоминание о риторике должно было иметь место при изложении материала о древнегреческой школе, потому что риторическую традицию римляне унаследовали от древних греков. Именно Греция V века до н. э. - хронотоп\* становления и расцвета риторики, хотя ораторское искусство в древности было известно и в Индии, и в Египте, и в Ассирии, и в Вавилоне. “Именно в античной Греции оно стремительно развивается, и впервые здесь появляются систематические работы по его теории” [Кохтев 1994, с.5], потому что расцвет рабовладельческой демократии создавал особо благоприятную атмосферу для развития практики красноречия и обучения ему. С точки зрения *фактической*, риторика как учебная дисциплина и в древней Греции, и в древнем Риме не сводилась к “искусству красноречия с некоторыми сведениями по литературе и истории”, ее предмет был шире и глубже (более подробная аргументация этого положения будет представлена позже по ходу развития основных идей).

Эпизодичность, случайность, понятийную и хронологическую неточность упоминаний о риторике в учебниках по истории педагогики нельзя не посчитать



странностью уже на фоне того факта, что именно из лона риторики вышла педагогика как теоретическая дисциплина. Ведь хорошо известно, что двенадцатитомный трактат Марка Фабия Квинтилиана “Риторические наставления (или “О воспитании оратора”) был не только фундаментальным трудом, заложившим основы риторики как теоретической и учебной дисциплины, но и трудом, в котором “высказываются идеи о дидактике\* и методике обучения, воспитании ребенка в детском коллективе, связях школы с жизнью, о профессиональных качествах учителя и его взаимоотношениях с воспитанниками” [ Лушников 1994, с. 244 ]. Ученые, занимающиеся проблемами истории педагогики, прямо называют Квинтилиана основоположником теоретической педагогики, “автором первого известного специального педагогического труда” [ там же ].

Явное противоречие между очевидной близостью педагогики и риторики как двух пересекающихся и взаимообусловленных областей гуманитарного знания и отсутствием аналитико-синтетического описания этой общности в педагогической литературе диктует необходимость рассмотрения взаимосвязи риторики и педагогики диахронически, т. е. с точки зрения их становления и развития.

Каковы *цели* данного исторического экскурса? *Во-первых*, анализируя теоретические воззрения корифеев\* риторики, оставивших глубокий след и в истории педагогики, актуализировать те их идеи, которые, зародившись как риторические, оказались продуктивными для педагогической теории и практики; *во-вторых*, на данном материале обосновать тезис, согласно которому риторические и педагогические идеи имеют онтологическую\* и гносеологическую\* общность. В этом случае можно было бы считать доказанной идею о синкретизме риторико-педагогических идей, а также увидеть истоки становления и динамику этой синкретичности.

Для анализа взяты имена основоположников риторики, которые в то же время, по общему признанию историков педагогики, являются провозвестниками\* фундаментальных педагогических идей. Это персоны, которые одинаково обязательны (хрестоматийны) как на страницах учебников истории педагогики, так и на страницах учебников риторики, отражающих историю становления и развития этой дисциплины. Любопытна сама возможность такого выбора, сама возможность

рассмотрения одного и того же лица (лиц) в качестве генератора\* и фундаментальных риторических, и основополагающих педагогических идей. Думается, что этот факт можно расценивать как косвенный аргумент в защиту гипотезы о несомненной и, что более важно, *органичной* связи риторики и педагогики.

Поскольку отечественная риторико-педагогическая культура восходит к античности, а именно к греко-латинской культуре, в фокусе нашего внимания окажется следующая линия персоналий: **софисты - Сократ - Платон - Аристотель – Квинтилиан**. В русле же отечественной риторической традиции - **М. В. Ломоносов - В. Г. Белинский - К. Д. Ушинский**.

Отступления от принципа двусторонней (для риторики и педагогики) хрестоматийности при отборе персоналий для анализа сделаем в двух случаях: при включении в фокус исследования софистов, а затем К. Д. Ушинского. Первые (софисты) - редкие гости в учебниках по истории педагогики (т. е. нехрестоматийны), второе имя практически неизвестно в истории риторики. Обращение к ним обусловлено тем, что, с нашей точки зрения, до сих пор роль софистов в зарождении и развитии педагогических идей недооценена<sup>3</sup>, а обращение к имени К. Д. Ушинского интересно уже тем, что дает возможность увидеть риторическую природу его педагогических идей.

В качестве сквозной категории для анализа оптимальна категория *риторический идеал*. Почему?

- Обозначившееся в общих чертах в античности понятие риторического идеала использовалось в работах по античной риторической культуре выдающимся отечественным филологом С. С. Аверинцевым, обосновано как базовая категория сравнительно-исторической риторики в трудах А. К. Михальской [Михальская 1996 а), б), 1998] и широко используется в теоретических работах по риторике последних лет, т. е. это понятие имеет категориальный статус и находится в современном научном обороте;

---

<sup>3</sup> позже это положение будет аргументировано в связи с анализом софистического риторического идеала

- А. К. Михальская определяет риторический идеал как “систему наиболее общих требований к речи и речевому поведению, исторически сложившуюся в той или иной культуре и отражающую систему ее ценностей - эстетических и этических (нравственных)” [Михальская 1996 а), с. 379 ];

Из определения следует, что, во-первых, это категория динамическая, следовательно, она приемлема для анализа меняющихся во времени воззрений; во-вторых, обладает “культуроспецифичностью”, т. е. неодинаковостью в различных культурах, поэтому позволяет проводить анализ риторических и педагогических идей в тесной связи с той культурой, в рамках которой эти идеи зародились; наконец, в-третьих, как всякое идеальное явление, риторический идеал детерминирован\* особенностями социума\*, социальных отношений, следовательно, можно ожидать, что анализ взаимосвязи риторических и педагогических идей в диахроническом\* плане не будет страдать отвлеченностью от реальной социокультурной практики того или иного исторического периода.

Следуя логике этой дефиниции, риторический идеал можно определить как существующее в общественном сознании определенного исторического периода представление о *должной речи* и *должном речевом поведении*. В самом деле, если риторический идеал - это “система наиболее общих требований к речи и речевому поведению”, то очевидно, что всякое требование исходит из существующих в обществе представлений о *должном\**; следовательно, система требований к речи и речевому поведению может проистекать только из существующих в общественном сознании представлений о том, какой должна быть хорошая речь и каким должно быть оптимальное речевое поведение.

В философских исследованиях, касающихся категории должного, отмечается, что неотъемлемой составляющей представлений о должном является система ценностей: познавательных, этических, эстетических, которые находятся в тесной взаимосвязи с мировоззренческими\* концептами\*.

Обращение к анализу должного как категории дает возможность внести коррективы\* в дефиницию риторического идеала и определить это понятие как **существующее в общественном сознании определенного исторического периода представление о *должной речи* и *должном речевом поведении*, отражающее**

**особенности мировоззрения и системы ценностей (познавательных, этических, эстетических), доминирующих\* в культуре данной эпохи.** Таким образом, взяв определение А. К. Михальской за основу, несколько иначе расставим акценты: сфокусируем внимание на том, что риторический идеал, как всякое идеальное явление, соотносится с областью должного, и дополним определение указанием на то, что представления о должном базируются на системе не только этико-эстетических, но и гносеологических (познавательных) ценностей.

## **1.1. Античная классика: софисты, Сократ, Платон, Аристотель, Квинтилиан**

### **1.1.1. Софисты. Сократ.**

*В этом разделе нам предстоит «реконструировать» риторический идеал софистов и Сократа, с тем чтобы осмыслить сущность и причины их «противостояния» и понять значение их деятельности в истории рождения и развития риторико-педагогических идей.*

#### **Риторический идеал софистов и Сократа**

Именно с антагонизма\* софистов и Сократа, продолжавшегося более полувека, начинается история риторики. В этом антагонизме в свернутом виде уже отражены полярные воззрения на природу риторики, которые, так или иначе модифицируясь\*, проявлялись позже в различные периоды ее развития. Представление о риторическом идеале софистов и Сократа дает надежду не только понять сущность и причины антагонизма, но и прояснить роль этих персон в истории зарождения педагогической мысли.

Чтобы «реконструировать» риторический идеал софистов и Сократа, обратимся к наиболее глубокому и основательному исследованию в этой области - монографии А. Ф. Лосева «История античной эстетики. Софисты. Сократ. Платон», где автор подчеркивает (наряду с противопоставленностью) несомненную общность софистов и Сократа. Эта общность - в единстве социально-экономических корней, которые обусловили и мировоззренческую общность.

Софисты и Сократ стали возможны тогда, когда в обществе четко обозначилась *потребность в развитии отдельной личности и росте*

*индивидуального сознания*<sup>4</sup>: “Рост личности и вместе с ним рост индивидуального сознания освободил в Греции дремавшие силы личности, скованные предыдущей эпохой монолитного полисного коллектива и соответствующего ему мировоззрения, опоры на такой же монолитный, хотя и вечно вращающийся в себе космос” [Лосев 1994, с. 127]<sup>5</sup>.

Эти общие социально-исторические корни обусловили и общую для софистов и Сократа мировоззренческую доминанту\* - *антропологизм\**, с его вниманием к проблемам человека и человеческого сознания, проблемам морали\* и личного самоутверждения человека.

Принципиальные различия в мировоззрении, в системе ценностей, которые обусловили различия в представлениях софистов и Сократа о должной речи и должном речевом поведении, для наглядности представим в виде цитатной сравнительно-сопоставительной таблицы.

Таблица1.

Позиции, по которым обнаруживаются мировоззренческие различия	Софисты	Сократ
Общемировоззренческие позиции	“Растущий индивидуализм* и субъективизм* требовал... проникновения в субъективные глубины человека, в его психологию, в те его переживания, которые очень скоро стали претендовать на самодовление и анархизм*” [7]	Сократа от софистов отличал поиск “положительных устоев в человеческом субъекте, анализ всех категорий* и понятий*, без которых не может осуществляться субъективное человеческое мышление и

<sup>4</sup>Эта потребность возникла в связи с ростом рабовладения и землевладения, который диктовал необходимость соответствующей организации, немислимой без отдельной яркой личности.

<sup>5</sup> Далее ссылки на этот источник будут идти с указанием только страницы.

	<p>“...упивались проблемами человеческого сознания, но сознания весьма текучего, весьма хаотического, всегда весьма пестрого и жизнелюбивого” [49]</p>	<p>человеческая мораль” [7]</p> <p>“Любя пестроту жизни, Сократ уже не останавливался только на одной ее пестрой текучести, он... все время анализирует жизнь, воздерживается от ее непосредственной хаотичности, все время хочет расчленять и осознавать мутный и непрерывный поток действительности... все время хочет превратить жизнь в проблему [49-50]</p>
Гносеология	<p>“Занимать какую-нибудь слишком твердую позицию в вопросах гносеологии софистам мешало чересчур большое внимание к психологическим процессам”</p>	<p>“...старается все единичное обязательно возвести при помощи рассудка во всеобщее и тем самым уже перейти от пестрой смены жизненных переживаний к их обобщенной проблематике [53]</p>
Этика	<p>В этой области у софистов царит огромная пестрота мнений, которая затрудняет определение, “где кончается анархизм и нигилизм*”, а где</p>	<p>Добродетель, по Сократу, «есть знание... всякий желает только собственного блага... стоит только научить</p>

	<p>начинается абсолютная мораль. Протагор, хотя и признавал приложимость противоположных суждений к одной и той же вещи; тем не менее, он проповедовал и постепенное совершенствование человеческих суждений и поступков...</p> <p>Гиппий протестовал против зависти в отношении хороших и удачливых людей... Согласно Антифону настоящее добро для человека - это его победа над самим собой” и т. д. [ 24 ]</p>	<p>человека, и он будет добродетельным»</p>
Эстетика	<p>”...красота, с точки зрения софистов, не только всегда релятивна*, не только всегда чувственно выразима, но она еще всегда захватывает человеческую личность, наполняет ее бушеванием страстей и зовет в бесконечные дали переживаний, углублений, риторических боев и актерских перевоплощений [ 47 ]</p>	<p>“Сущность сократовской эстетики, если ее формулировать в максимально обнаженной форме... - прекрасное то, что разумно, что имеет смысл”. [ 52 ]</p>

### ***Задание для самостоятельной работы №1***

*Реконструируйте (сформулируйте, опишите) риторический идеал софистов и Сократа, анализируя приводимые в таблице материалы и исходя из того, что*

риторический идеал в той или иной степени реализуется в речевой практике, в реальной коммуникации<sup>6</sup>.

### Софисты и Сократ: антагонизм риторико-педагогических идей

Представления о должной речи и должном речевом поведении, зародившись и оформившись в индивидуальном сознании античных греков, могли стать фактом общественного сознания и претвориться в жизнь, кроме собственной речевой практики ратора-идеолога, только одним путем - путем *обучения*. Поэтому совсем не удивительно, что и софисты, и Сократ активно занимались учительством.

Как феномен древнегреческой культуры, их учительство объективно стало возможным тогда, когда, *во-первых*, был осознан, отрефлексирован\* риторический идеал (определилась цель обучения); когда, *во-вторых*, в результате практической деятельности был накоплен достаточный материал для теоретических обобщений и эти теоретические обобщения были сделаны (сформировалось содержание обучения); когда, *в-третьих*, определились методы передачи знаний, адекватные\* цели обучения (определилась методология обучения).

Поскольку представления Сократа и софистов о должной речи и должном речевом поведении были полярно противоположны, то неизбежно оппозиционными\* должны были оказаться и их представления о содержании и методах обучения.

Таблица 2

Предмет расхождений	Софисты	Сократ
Цель обучения (зачем учить)?	<i>Оказывать воздействие на других людей в</i>	<i>Искать смысл каждой вещи, явления, личности,</i>

<sup>6</sup> Так, например, широко известно мастерство софиста Горгия, который “силой своего убеждения заставлял больных пить такие горькие лекарства и претерпевать такие операции, принудить к которым их не могли даже врачи [ 35 ].

Сократ тоже собственной жизнью и деятельностью “опредмечивал” свой риторический идеал. Дошедшее до нас мнение одного из его учеников, Алкивиада, достаточно красноречиво свидетельствует в пользу этого тезиса: “Когда я слушал Перикла и других хороших ораторов, я признавал, что они хорошо говорят, но ничего подобного не испытывал, душа моя не приходила в волнение и не негодовала на то, что я влачу жизнь раба. Но вот этот Марсий часто приводил меня в такое состояние, что мне думалось, да стоит ли жить так, как я живу?” [ 75-76 ].



	угодном риторическом направлении	человеческой жизни в целом
Содержание обучения (чему учить?)	<i>Передавать</i> накопленную сумму знаний об ораторских приемах, логических ловушках, т. е. обучать ремеслу произносить речи красочно, добиваясь необходимого эффекта( <i>techne</i> ).	<i>Techne</i> вторично и производно. Первично <i>содержание речи</i> , которое необходимо “найти”, осмыслить, “открыть” для себя, с тем чтобы потом “переоткрыть” для других.
Способ обучения (как учить?)	<i>Приобщая</i> ученика к собственному знанию, субъект-объектно, где учитель - субъект, ученик - объект обучения.	<i>Размышляя</i> вслух вместе с учеником о сущности предмета познания, открывая ученику способ постижения этой сущности субъект - субъектно, продвигаясь вместе с учеником от незнания к знанию посредством вопроса-ответного хода (майевтика*).

### ***Задание для самостоятельной работы №2***

*Проанализируйте представления софистов и Сократа о содержании и методах обучения (по материалам табл. 2). К каким выводам можно прийти? Как можно назвать концепцию образовательной деятельности софистов? Сократа?*

### **Общность риторико-педагогических воззрений софистов и Сократа**

Кто-то из философов афористично заметил: ничто не бывает таким общим, как различие. Завершая сюжет о софистах и Сократе, обратим внимание на еще один значимый аспект, который настойчиво подчеркивал А. Ф. Лосев: у софистов и

Сократа одни и те же социально-исторические корни, они порождение одной культуры, и общего у них больше, чем различий. Не анализируя всесторонне это сходство, отметим то общее, что рождалось у софистов и Сократа в связи с риторической практикой и было продуктивным в плане развития педагогических идей.

“Софисты и Сократ - это впервые появившаяся... теория (а если не теория, то, во всяком случае, опыт) *сознания*, самосознания..., здесь *античный дух впервые обращается к самому себе*, внутрь себя, рефлектирует над самим собою вместо фиксирования той или другой внешности” [44].

Без обращения к самому себе, без рефлексии\* оратора над самим собой и своим речетворчеством была невозможна риторика, ибо *собственно риторическая деятельность отличается от всякой другой речевой деятельности именно рефлексивностью, т. е. осознанностью всех этапов порождения речи: изобретения* («нахождения» того, что сказать, т. е. содержания речи); **расположения** (как оптимально структурировать изобретенное, «найденное» содержание); **выражения** (в какие словесные одежды «облечь» найденное и расположенное); **произнесения** (как с помощью актерского мастерства, отработанной техники речи: силы голоса, четкой дикции, артикуляции, разнообразного интонирования, а также жестово-мимического рисунка и т. п. донести до слушателя то, что хочешь выразить); **рефлексии** (анализа причин риторического успеха или неудачи).

Софистико-сократический опыт самосознания оказался важнейшим импульсом не только для расцвета риторики как особого (осмысленного) вида речевой деятельности, но и для развития основополагающих педагогических идей. Чтобы аргументировать этот тезис, достаточно обратиться к уже приводившейся выше цитате о противостоянии философской и просветительской концепций образования в начале XIX века. Тот факт, что философская концепция начала XIX века, послужившая основой для поиска новых форм образования и целого ряда прогрессивных педагогических реформ, базировалась на “становлении самосознания личности, на самоформировании личности в актах самопознания культуры” - убедительное подтверждение того, что фундаментальные идеи,

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

[e-Univers.ru](http://e-Univers.ru)