

КУЛЬТУРА И ОБЩЕСТВО

Начало западноевропейской образовательной традиции: софисты

С. Е. КРЮЧКОВА

(НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ «ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»)

Статья посвящена анализу педагогической деятельности софистов, основными принципами которой были рационализм и скептицизм. Автор пересматривает традиционную негативную оценку деятельности софистов.

Ключевые слова: образование, софисты, античное воспитание, личность.

При изучении истории образовательных систем и педагогических традиций и культур за пределами внимания исследователей часто остаются ранние периоды их формирования. Обычно история педагогики основное внимание уделяет начальному периоду Нового времени, оставляя за бортом своего внимания образовательные системы Древнего мира. И если древнегреческая пайдейя, связываемая с именами Платона и Аристотеля, часто обсуждается в научных исследованиях, то альтернативные ей идеи изучены еще недостаточно. Заполнение подобных лакун способствует не только восполнению имеющихся пробелов в общей истории педагогических культур, но и лучшему пониманию причин и сущности той серьезной критики, которой сегодня подвергается модель классического европейского образования.

Корни западноевропейской образовательной традиции, в полной мере сформированной в Новое время, следует искать в системе воспитательно-образовательных институтов древнегреческих полисов, чье социальное состояние оказало серьезное влияние на форму постановки педагогических проблем мыслителями не только Античности, но и последую-

щих эпох (Образовательные системы Востока и Запада..., 2003: 246). Особое место в ее формировании принадлежит софистам, создавшим в Афинах своего рода высшее образование и выделившим его в особую сферу человеческой деятельности, цель которой — воспитание независимого гражданина, свободного от традиций прошлого («святыни отеческого закона» — вековых устоев благочестия). Их деятельность была показателем разложения античного полиса, что проявлялось в осознании отдельными членами полиса возможности своего автономного от него существования. В этом социальном контексте вполне закономерным выглядит стремление софистов воплотить в своих учениках идеал критически мыслящего человека, руководствующегося рационалистическим подходом при восприятии и объяснении общественных процессов и существующих социальных и нравственных норм и ориентирующегося в первую очередь на достижение личного успеха. Подчинив задачи обучения нуждам конкретного индивида, его потребностям и интересам, софисты заложили фундамент гуманистической образовательно-педагогической традиции.

Софистический рационализм и практицизм не только сместили фокус теоретического интереса с натурфилософских проблем к антропологии, но и подорвали доверие к сложившейся в древнегреческой культуре идее синтеза интеллектуального и физического начал в воспитании молодых людей. Этот идеал позднее, например у Платона, найдет наиболее четкое воплощение в концепции «калокагатии» (гармонического единства в человеке прекрасного тела и благой души).

Деятельность софистов свидетельствует о том, что навыки диалогического общения и владение искусством риторики были необходимы любому свободному гражданину полиса не только для успешного его функционирования как члена общества, но и для самостановления его личности. Вместе с тем вопрос о месте и роли софистов в истории античной культуры не является прозрачно ясным. Не случайно, что оценки значения и роли софистов в развитии образовательной практики, а также их место в истории философии сегодня кардинально переосмысливаются. Традиционно негативное отношение, утвердившееся со времен Платона и Аристотеля, когда софистика понимается исключительно как «искусство наживы с помощью мнимой мудрости» (Аристотель, 1978: 555), сегодня стало преодолеваться. Более того, некоторые аспекты софистической практики, ранее оцениваемые как деструктивные, сегодня получают прямо противоположную оценку, они рассматриваются в качестве катализатора социального развития, позволившего значительно раздвинуть интеллектуальные горизонты. Как следствие, софистика начинает восприниматься уже не в качестве побочной ветви магистрального течения западноевропейской педагогической и философской мысли, но равноценной ее стороной, имеющей немало преимуществ перед общепризнанными видами рефлексии (Кассен, 2000).

Понять и оценить роль софистов, названных Гегелем «учителями Греции», однажды «смутившими и соблаздившими» своими идеями всю Грецию, в формировании западной педагогической традиции невозможно вне учета социально-исторического контекста тогдаш-

ней жизни Афин. Эллада в VII–V вв. до н. э. пережила культурный переворот, одним из следствий которого было переосмысление традиции прошлого, противопоставившее не только принципы полисной демократии аристократическим устоям, но и писанные законы неписаным, вызвав ожесточенные споры о природе добродетели и гражданской доблести. Подъем национального самосознания греков после разгрома персов интенсифицировал политическую жизнь Афин, прославившихся своими демократическими традициями. Не случайно, что в этих условиях софистика, как эпидемия, быстро захватила Грецию. Быстрый расцвет древнегреческой демократии в этом древнегреческом полисе и такое же быстрое ее падение определяющим образом повлияли на всю интеллектуальную жизнь Античности в целом и деятельность ее «учителей мудрости», философов в частности.

Если первоначально афинское образование включало физическую и военную подготовку в сочетании с формированием музыкальных и литературных навыков, то софисты в центр своей образовательно-педагогической деятельности поставили риторику как искусство убеждения в ходе спора с помощью рациональной аргументации, а следовательно, и доказательного рассуждения. Гражданин античного полиса обладал не только всеми правами свободного человека, но и обязанностями, среди которых, наряду с соблюдением законов и воинской повинностью, была такая общественная обязанность, как участие в выборных органах управления, причем отбор кандидатов часто велся с помощью жребия. Также граждане полиса принимали участие в прениях на народном собрании, в общественных трибуналах, что подразумевало достаточно высокие требования как к ценностным характеристикам личности, так и к умению держать речь на публике, аргументировать свою позицию и опровергать мнения оппонентов. Все это стимулировало развитие эристики — искусства спора и риторики — искусства красноречия. Первоначально потребность в подготовке ораторов, владеющих искусством убеждать народ, удовлетворялась за счет деятельности софистов, кочевавших из полиса

в полис и предлагавших свои услуги в качестве учителей, дающих образование, позволяющее ученикам сделать политическую карьеру.

Среди софистов традиционно выделяют две группы: «старших» и «младших». Так называемые старшие софисты (V в. до н. э.), среди которых самыми крупными и известными были Протагор и Горгий, учили не только практическому искусству риторики, но и ставили проблемы философского характера. Их можно по праву считать «учителями мудрости», просветителями, так как они обладали энциклопедическими для того времени знаниями, интересовались моральной проблематикой и вопросами воспитания. Суть воспитания они видели в овладении знаниями и практическими навыками ораторского искусства, что в те времена создавало своего рода, как бы сегодня сказали, социальный лифт для целого слоя молодых людей. Именно «старшие софисты», собравшие «все типичное для своего времени, придав ему форму и голос» (Реале, Антисери, 1994: 54), первые подвергли сомнению абсолютную ценность «неписаных законов» и надличных связей полиса. Именно они указали на противоречие между искусственными законами общества и естественными законами природы и провозгласили, что «добродетель не дается от рождения и не зависит от благородства крови, но основывается только на знании», распространение которого было для них равнозначно исследованию истины (там же: 54). Софисты, по сути дела, выдвинули и обосновали новый идеал свободного, независимого человека, не оглядывавшегося при достижении своей цели на общепринятые ценности и мораль.

Релятивизм Протагора и нигилизм Горгия, представляющие наибольший интерес для целей нашей работы, имели своей идейной предпосылкой гносеологическое допущение о возможности существования о всякой вещи (и опыте в целом) по меньшей мере двух мнений, выраженных суждениями, которые могут даже противоречить друг другу, что определяется разностью представлений людей. Впервые о том, что «о всяком предмете можно сказать двояко и противоположным образом» (Диоген Лаэртский, 1979: 375), заявил Прота-

гор, который стал пользоваться этим приемом в спорах, создавая на его основе уловки для «тяжущихся». Одно из его сохранившихся сочинений так и называется «Наука спора». Именно ее и преподавали софисты своим ученикам, способствуя воспитанию у них критического и творческого мышления.

По свидетельству Диогена Лаэртского, Протагор часто устраивал для своих учеников публичные состязания в спорах. Он первым стал практиковать способ, названный впоследствии сократическим методом беседы. Однако в отличие от Сократа мысль в споре не стояла у него на первом месте, о ней он часто «не задумывался, спорил о словах, и повсеместное нынешнее племя спорщиков берет свое начало от него» (там же: 376). Устранившись от морального контекста, Протагор, как и большинство софистов, подменял логическое доказательство убеждением, в ходе которого смешивались *episteme* и *doxa*, истинное и ложное, реальное и иллюзорное. Протагора, как и любого софиста, не интересовали нравственность, знание, мудрость, он сосредоточился на процессе аргументации. Под свое умение оспорить любое положение, а также «аргументом более слабым побить более сильный» он подвел теоретическую основу, выразив ее в знаменитом тезисе: «Человек есть мера всем вещам — существованию существующих и несуществованию несуществующих» (там же: 375). Поэтому поиск истины, по его мнению, не имеет смысла, ибо «все истинно» — любые мнения, верования и допущения, любая система ценностей, т. е. абсолютной истины нет. При такой прагматической установке традиционные идеалы справедливости и добродетели приобретали относительный характер.

Релятивистская установка в трактовке всего сущего и критичность в восприятии мира, превратившаяся, по сути, в принцип мышления, как нельзя лучше соответствовали ориентации софистов на практическую целесообразность. Ее поддерживал и Горгий, странствующий софист, названный Филостратом «отцом риторики», который написал сочинение под названием «О том, чего нет, или О природе». Вывод Горгия, правда, был про-

типоволожным протагоровскому: «Все ложно», т. е. условно, и является искусственным, конвенциональным построением людей. Такая позиция, как следует из его двух сохранившихся речей («Похвала Елене» и «Апология Паламеда»), позволяла гражданину полиса принимать решения, не оглядываясь на общественные нормы и установления, а руководствуясь лишь собственным мнением, которому надо было уметь с помощью аргументации придать общественный вес в глазах других людей, а в идеале — превратить личное мнение успешного оратора в позицию большинства. Убеждение кого-либо в собственной правоте не предполагало в качестве необходимого условия заботу об истинности выдвигаемых положений и правильности логической цепи рассуждения. Искусство убеждать в руках умелого человека способно было приносить богатство, власть и славу, влиять на правосудие. «Софист посредством своих речей, как врач посредством лекарств, умеет привести человека не от ложного мнения к истинному, но от худшего состояния к лучшему. Таким образом, мерой истины становится наличный успех» (Краснопольская, 2005: 166).

Софисты исходили из следующего: в речи одно и то же можно истолковать по-разному, благодаря чему и «великое можно представить ничтожным, и малому придать величие» (Исократ, 1985: 39). Это вело к признанию самодовлеющего значения слова, которое отрывалось от онтологической базы и рассматривалось как средство убеждения и внушения мнений, а затем и к преувеличенной оценке его значимости в условиях полисной демократии. Так, Горгий, по свидетельству Платона, приравнивает силу слова к силе оружия на войне. Для Платона фигура софиста, не способного сообщать людям знания, выступала как опасная и презренная, а его умение убеждать философ сравнивает со сноровкой, упражнением или навыком (*emperia*), отказывая ему в статусе искусства (*techne*). Софистам, по его мнению, необходимо противостоять всеми возможными способами. Платон создал «мыслительный образ, оказавший влияние на значительную часть западной мысли: это образ не заслуживающего доверия риторика, или

софиста, который благодаря соблазняющей силе своих слов и руководствуясь исключительно личным интересом, сбивает с толку слабые умы» (Розенгрэн, 2012: 65). Это негативное отношение сохранялось в течение веков, откликаясь неприятием всяческого словоблудия, кем бы оно ни было представлено, даже на повседневном уровне.

Однако нельзя сводить деятельность софистов исключительно к обучению своих учеников искусству обмана. Софисты, и это было позитивным в глазах молодых людей — их учеников, не искали абстрактной истины о бытии, которая занимает важное место в спекуляциях философов. Их интересовал мир ощущений, мир, в котором живет и действует человек сейчас, в данный момент, как он рассуждает, как думает, как аргументирует свою позицию, склоняя к ней других людей. К примеру, утверждая, что во всем есть две стороны, они учили не быть односторонними. Они остро поставили вопрос о нахождении критерия, меры, если хотите, объективного стандарта оценивания, а это уже проблема философского характера. Например, Платону для ее решения потребовался мир идей. Но такой критерий не мог быть работающим в повседневной жизни, поэтому логично, что мерой вещей становится сам человек в его дискурсивной практике, благодаря его мышлению и способности рассуждать критически.

Софисты пытались вычленивать самые эффективные практические приемы, делающие произносимую речь убедительной, и обучить им своих учеников. Они понимали, что для разных слушателей, как бы сегодня сказали, для разной аудитории, речь должна выстраиваться по-разному и даже иметь различное содержание. Они учили своих учеников обращать внимание на состав слушателей, их подготовленность, способность понять ту или иную аргументацию, так как приемы, которые подходят для убеждения толпы, могут оказаться негодными в среде людей образованных. Тем самым они готовили их к будущей деятельности, в которой умение приспособиваться к тем или иным социальным обстоятельствам играет важную роль.

Если ты не хочешь принимать чужое мнение, то ты должен уметь аргументировать собственное, — это была продуктивная установка для обучения молодых людей, которым более импонировали положения о необходимости опоры на «естественные» законы, соответствующие «природе» человека, а не традиционные в то время ссылки на «уговор» обычая, не оставлявшего многим из них (в силу незнатного происхождения) серьезных шансов на социальный успех.

Именно благодаря деятельности софистов проблемы образования и шире — проблемы воспитания приобрели в жизни античного полиса необычайную актуальность. Эта деятельность была одной из причин кризиса традиционных античных добродетелей, тесно связывающихся с происхождением. Она соответствовала духу эпохи, усилению роли демоса в политической жизни. В периоды глобальных культурных сломов человек ищет «экзистенциальное убежище в какой-нибудь одной из подсистем культуры» (Пелипенко, 2006: 75). В Греции такой подсистемой оказалось образование. Софисты, утверждавшие, что овладение знаниями, которые перестают быть признаком культуры избранных, — главный способ достижения добродетели для любого. Рассматривая знания в качестве человекообразующей силы новой эпохи, софисты преодолевали, по словам В. Йегера, «древнюю мифологическую предпосылку кровных преимуществ», т. е. аристократическую воспитательную привилегию, для которой само собой разумелось, что *арете* — добродетель идет от природы и доступна лишь тем, в чьих жилах течет божественная кровь (Йегер, 1997). У софистов понятие *арете* интеллектуализируется и демократизируется, они признают возможность научить арете, сделать добродетель достоянием общности.

Однако нельзя согласиться с распространенным мнением, что софисты оказались родоначальниками массового образования. Хотя они и обучали широкий круг людей, их учениками были все равно избранные, например те, кто хотел стать политиками, судьями, государственными деятелями, т. е. те, для кого владение искусством убедительной речи было

профессиональной необходимостью. Ученики софистов должны были иметь досуг, чтобы обучиться красноречию, и соответствующие средства. Тем самым *арете* приобретает новую форму — политическую. Как следствие, этический момент воспитания отходит на второй план по сравнению с рациональным, ибо целью образования становится достижение жизненного успеха, в котором знания и умственные способности начинают играть определяющую роль. Преодолеть разрыв между знанием и добродетелью впоследствии попытается Сократ, объявивший главной задачей человека «заботу о душе». Такой аксиологический подход к образованию найдет развитие в европейской культуре.

Исключив из сферы своего внимания моральный контекст, софисты сосредоточились на совершенствовании технической стороны, разрабатывая в основном методологические средства, позволяющие придать весомость любой точке зрения. Образовательная практика софистов включала множество разнообразных средств и методов, с помощью которых они обучали учеников умению говорить «за» и «против». Очень быстро к известным софистам, по праву называвшимся «учителями мудрости», примкнула целая армия «безвестных пропагандистов житейской мудрости, стадных ремесленников философского фронта» (Глядко, 2003: 62), занимавшихся распространением знания как ремеслом. Из-за их деятельности термин «софистика» кардинально поменял значение. Если первоначально слово «софист» имело позитивный ценностный смысл — «знаток», «изобретатель», «мастер», искусный в своем деле человек, например «мудрец слова» (Кессиди, 2001: 92–94), то затем софистами стали называть «мнимых мудрецов, цель которых не поиск истины, а обеспечение своего материального благополучия.

Приемы, которые использовали софисты в своей педагогической практике, были нацелены на социально-ситуативное конструирование *арете* каждым свободным гражданином в процессе интеллектуальной борьбы. «В процессе образования для софистов на первый план выдвигается арете как способность к са-

моутверждению. Пайдейя для софистов — в первую очередь тренировка ума, природа *agete* — творческие возможности личности» (Краснопольская, 2005: 162). Ситуативные приемы, которые использовали софисты в обучении, имели более творческий характер, чем формальные, технические, доминирующие в традиционной педагогике, ориентированной на передачу готового знания и его усвоение учеником. В основе ситуативного подхода лежала эристика, она позволяла тренировать ум. Соотношение формального и ситуативного подходов — это вопрос о том, что важнее в образовании — усвоение готовой системы знаний или воспитание творческого самостоятельного мышления. Для современного состояния образования очевидно, что необходимо некоторое разумное сочетание, но какими способами и методами его осуществлять — вопрос открытый. И в этом плане опыт софистов, которые, как и Сократ, стремились воспитать «ищущее мышление», весьма интересен.

Хотя цели софистов и Сократа были разными, но ряд методов был общим. Например, такой прием, как вопрошание — постановка вопросов и получение на них ответов. Вопросы играли важнейшую роль в процессе споров, которые практиковали софисты: провокационные — выводили противника из состояния равновесия, чрезмерные — сбивали с толку, вопросы-капканы — запутывали.

Своеобразным учебным пособием для изучения вопросов часто выступали поэтические произведения, позволяющие тренировать способность учеников к аллегорическим истолкованиям. Но вместе с тем вопросно-ответные процедуры играли не просто техническую роль, они активизировали и стимулировали гибкость мышления, развивали воображение и изобретательность, т. е. творческое начало человеческой личности. Этому же способствовала и состязательность, которая изначально присуща эристике, выступавшей основным методом софистической педагогики, сочетающим искусство говорить и искусство убеждать. Эристика способствовала развитию мышления в процессе «говорения»

и одновременного изобретения смыслов в ходе спора-игры, что чрезвычайно активизировало интерес учащихся и повышало их мотивацию к обучению. Таким образом, эристика оказалась «именно тем продуктивным методом, который позволяет педагогике выходить за пределы обусловленного усвоенными знаниями мышления. Необычайно ценным для педагогики софистов явилось осознание ими того, что в образовательном процессе допустимо стирание грани между правильным и неправильным, а главное — между знанием и незнанием» (там же: 169). Эристика как метод обучения, не связанный, как диалектика, с проблемой истины, отвечала целям софистического образования.

Наряду с активизацией воображения, интуиции, софисты не упускали возможности использовать формальные методы обучения. Более того, они занимали в образовании порой большую часть времени. Софисты-учителя сами в практической деятельности использовали хорошо зарекомендовавшие формальные приемы и методы. Этот опыт они переносили и в обучение, требуя от учеников, чтобы те использовали риторические фигуры, речи-образцы, которым следовало подражать, «двойные речи» («за» и «против»), речевые клише, «вездесущие пассажи», а также психологические приемы (например, лезть в адрес судей), позволяющие достигать поставленных целей. Эти эффективные «топосы», наработанные для разного рода речей, ученики должны были хорошо усвоить. Кроме того, учеников обучали умению рассуждать на определенные (общезначимые) темы, такие как справедливость, добродетель, законы природы и законы, установленные людьми, знание которых было показателем воспитанности и образованности молодых людей.

Обсуждение того, каким образом приобретает знание — усвоением готовых образцов или же размышлением, в ходе которого прибегают к процедуре рационального обоснования мнений, признающихся изначально равноценными, даже если они представлены в виде взаимоисключающих суждений, трудно переоценить. Поэтому деятельность софистов при всех ее издержках имела сильный

позитивный потенциал в ориентации на самостоятельность мышления, отстаивание в споре своей позиции. Она стимулировала развитие индивидуальных способностей гражданина полиса и явилась отправной точкой для становления западноевропейской системы образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Аристотель. (1978) О софистических опровержениях // Аристотель. Соч. : в 4 т. М. : Мысль. Т. 2. С. 533–593.

Глядкин, В. А. (2003) Логос. Кн. III : Антропологическая модель бытия. М. : Материк.

Диоген Лаэртский. (1979) О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. М. : Мысль.

Йегер, В. (1997) Пайдейя. Воспитание античного грека : в 2 т. М. : Греко-латинский кабинет. Т. 2.

Исократ. (1985) Панегирик // Ораторы Греции. М. : Художественная литература. С. 39–64.

Кассен, Б. (2000) Эффект софистики. М. ; СПб. : Университетская книга ; Культурная инициатива.

Кессиди, Ф. Х. (2001) Сократ. СПб. : Алетейя.

Краснопольская, А. П. (2005) Софисты и педагогика // Противоречия и дискурс. М. : ИФ РАН. С. 157–169.

Образовательные системы Востока и Запада в эпоху Древности и Средневековья (От глиняной таблички — к университету) (2003) / под ред. Т. Н. Матулис. М. : Изд-во РУДН.

Пелипенко, А. А. (2006) Человек и культура как субъекты диалога // Цивилизации. Вып. 7 : Диалог культур и цивилизации. С. 64–81.

Реале, Дж., Антисери, Д. (1994) Западная философия от истоков до наших дней : в 4 т. СПб. : ТОО ТК «Петрополис». Т. 1 : Античность.

Розенгрэн, М. (2012) К вопросу о доха: эпистемология «новой риторики» // Вопросы философии. № 6. С. 63–72.

THE ORIGIN OF THE WEST EUROPEAN EDUCATIONAL TRADITION: THE SOPHISTS

S. E. Kriuchkova

(National Research University — the Higher School of Economics)

The article analyzes the sophist's pedagogical activity. Its main principles were rationalism and skepticism. The author reconsiders the traditional negative evaluation of their activity.

Keywords: education, sophists, ancient education, personality.

BIBLIOGRAPHY (TRANSLITERATION)

Aristotel'. (1978) O sofisticheskikh oproverzheniakh // Aristotel'. Soch. : v 4 t. M. : Mysl'. T. 2. S. 533–593.

Gliadkov, V. A. (2003) Logos. Kn. III : Antropologicheskaya model' bytiia. M. : Materik.

Diogen Laertsii. (1979) O zhizni, ucheniakh i izrecheniakh znamenitkh filosofov. M. : Mysl'.

Jeger, V. (1997) Paideiia. Vospitanie antichnogo greka : v 2 t. M. : Greko-latinskii kabinet. T. 2.

Isokrat. (1985) Panegirik // Oratory Gretsii. M. : Khudozhestvennaia literatura. S. 39–64.

Kassen, B. (2000) Effekt sofistiki. M. ; SPb. : Universitetskaia kniga ; Kul'turnaia initsiativa.

Kessidi, F. Kh. (2001) Sokrat. SPb. : Aleteiia.

Krasnopol'skaia, A. P. (2005) Sofisty i pedagogika // Protivorechiia i diskurs. M. : IF RAN. S. 157–169.

Obrazovatel'nye sistemy Vostoka i Zapada v epokhu Drevnosti i Srednevekov'ia (Ot glinianoj tablitski — k universitetu) (2003) / pod red. T. N. Matulis. M. : Izd-vo RUDN.

Pelipenko, A. A. (2006) Chelovek i kul'tura kak sub'ekty dialoga // Tsvivilizatsii. Vyp. 7 : Dialog kul'tur i tsivilizatsii. S. 64–81.

Reale, Dzh., Antiseri, D. (1994) Zapadnaia filosofiiia ot istokov do nashikh dnei : v 4 t. SPb. : ТОО ТК «Petropolis». Т. 1 : Antichnost'.

Rozengren, M. (2012) K voprosu o doxa: epistemologiiia «novoi ritoriki» // Voprosy filosofii. № 6. S. 63–72.

Научная жизнь

21 ноября 2012 г. в Московском гуманитарном университете создан Научно-образовательный центр «Тезаурусный анализ мировой культуры». Научным руководителем НОЦ утвержден директор Центра теории и истории культуры ИФПИ МосГУ профессор Вл. А. Луков, один из авторов концепции тезаурусного подхода, получающего все более широкое признание в ряде гуманитарных наук. НОЦ начал работу в составе Института фундаментальных и прикладных исследований МосГУ.