

**ОСНОВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ
АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА «ЗАБОТЫ О СЕБЕ»
ЗАПАДНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

В. К. Пичугина (Волгоград)

Антропологический дискурс «заботы о себе» западной педагогики конкретизирован через педагогические концепты «наставник», «город», «душа» и «тело», отражающие изменения, происходящие в педагогической реальности при переходе от премодеерна к модерну, а затем к постмодерну.

Ключевые слова: антропологический дискурс, премодеิร์น, модерн, постмодерн.

**THE BASIC CONCEPTS OF THE «TAKE CARE OF YOURSELF»
ANTHROPOLOGICAL DISCOURSE OF THE WESTERN PEDAGOGY**

V. K. Pichugina (Volgograd)

The anthropological discourse of «taking care of itself» of the Western pedagogy are made more concrete through the concepts of «mentor», «city», «body» and «soul». These concepts reflect the changes in the pedagogical reality in its transition from the premodern to the modern and the postmodern periods.

Key words: anthropological discourse of pedagogy, city, soul, taking care of yourself, mentor, premodern, modern, postmodern, body.

Одной из ключевых проблем современной истории педагогики является проблема конкретизации антропологического содержания педагогических феноменов в рамках теоретико-методологических схем, восходящих к разным онтологическим и гносеологическим основаниям феномена человека. Проблемы детской свободы, автономности, сопротивляемости образованию и многие другие, с одной стороны, имеют статус «вечных» и составляют основу антропологического дискурса педагогики, а с другой – на каждом историческом этапе обостряют свои педагогические противоречия, то есть являются сравнительно новыми и открытыми для понимания в широком диапазоне конкретно-исторических форм антропологического дискурса педагогики. Г. Б. Корнетов отмечает, что антропологический дискурс позволяет конкретизировать объект истории педагогики благодаря способности «переносить центр тяжести при осмыслении и концептуализации исследуемых педагогических феноменов прошлого <...> на самого человека – образывающего и образываемого. При этом объективная структура педагогического процесса (цель, содержание, ме-

© Пичугина В. К., 2013

Пичугина Виктория Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

E-mail: Pichugina_V@mail.ru

тоды, формы, средства, результаты) начинает играть как бы вспомогательную роль, позволяющую представить динамику человека в образовании как телесного, душевного и духовного существа в более или менее конкретных проявлениях» [1, с. 30–32]. Конкретно-исторические формы антропологического дискурса педагогики структурируют педагогическую реальность через ключевые педагогические концепты. В рамках современной педагогической концептологии, концепт «есть логическое структурирование научных представлений о педагогическом объекте»; «единица» анализа педагогической реальности [2, с. 227–229]. Специфика концептуальных представлений о педагогической реальности в рамках западной педагогической традиции была эксплицирована М. Фуко, который предлагал анализировать не конкретные антропологические концепты, а условия их возникновения. Одной из наиболее значимых конкретно-исторических форм антропологического дискурса западной педагогической мысли является антропологический дискурс педагогики «заботы о себе» [3].

В предельно широком понимании «*epimeleia heautou*» («забота о себе») – это «выражение рефлексивной способности человека не только «быть», но и «знать» о своем бытии, видеть себя со стороны и потому постоянно, непрерывно и бесконечно себя образовывать» [4, с. 136]. Историко-педагогический анализ феномена «заботы о себе» связан с пониманием «рефлексивной способности» как способности осуществлять целенаправленное изменение самого себя в процессе познания и обусловлен исторической динамикой ответов на вопрос: «как происходит процесс радикальных изменений субъекта на пути к истине?». Антропологический дискурс «заботы о себе» западной педагогики объединяет несколько образов «заботы о себе», подчас противоречащих как в теоретическом осмыслении, так и в практической реализации. Вместе с тем, на всех исторических этапах (от античной до современной педагогики) «забота о себе» раскрывалась через педагогические концепты «город», «наставник», «душа» и «тело», от которых напрямую зависели представления о педагогической реальности преמודерна, модерна и постмодерна.

Преמודерн – исторический отрезок, отражающий уровень научных представлений Античности и Средневековья, в котором было сформулировано представление о «заботе о себе» в аспекте внутренней активности субъекта по изменению самого себя в процессе познания. Специфика антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики раскрывалась через оппозицию «человек – полис (город-государство)». Представления о том, каким образом развитие индивидуальных способностей может быть использовано на благо полиса, аккумулированы в «сократоплатоновской модели заботы о себе» (Д. В. Михель) [см. : 5]. В «Апологии Сократа» Платон указывает на то, что он вовлекал диалог любого, кто откликнулся на призыв заботиться о себя во имя блага полиса, вынуждая отвечать на цепочку заранее продуманных вопросов и обнаруживать фрагментарность своих представлений. В диалоге Платона «Алкивиад I» Сократ приводит афинского государственного деятеля и полководца Алкивиада к мысли о том, что не имея знания, душа колеблется между справедливым и несправедливым, прекрасным и безобразным, хорошим и дурным, полезным и бесполезным, а человек, соответственно, колеблет-

ся между здоровьем и болезнью собственной души. Одним из первых вопросов, который Сократ задает Алкивиаду, является вопрос: «Однако что ты собираешься делать с самим собою? Остаться таким, каков ты есть, или проявить о себе некоторую заботу?» [5, с. 197]. Убедившись в намерении Алкивиада заботиться о себе, Сократ ставит перед ним ряд более частных вопросов: что означает «прилежно заботиться о себе»? может ли человек обойтись без заботы о себе? что позволяет говорить о заботе о себе как об искусстве? является ли забота о теле или забота об имуществе заботой о себе? Обобщающим является вопрос, подчеркивающий взаимосвязь заботы о себе с заботой о других: каким образом Алкивиад собирается установить в городе справедливость и порядок, если ему неизвестно, что это такое? В диалогах Платона, главным героем которых является Сократ, подчеркивается, что забота о себе невозможна без наличия наставника и состоит из нескольких этапов. На первом этапе наставнику необходимо оценить уровень знаний ученика и выяснить рефлексировался ли не рефлексировался учеником необходимость заботы о себе. Иными словами, переключить внимание ученика с заботы об имуществе, славе или теле на заботу о душе. На втором этапе наставник должен дать образец той заботы, которую ученику необходимо проявлять по отношению к самому себе как к познающему субъекту. Третий этап – этап, на котором ученик самостоятельно переключает внимание с заботы о себе на заботу о других.

Во многих диалогах Платона город выступает как одушевленный персонаж, который помогает своим жителям осуществлять длительную сознательную работу над собой. В диалоге «Алкивиад I» Сократ обращается к Алкивиаду со словами: «если вы – ты и город – будете действовать справедливо и рассудительно, ваши действия будут угодны богам <...> вы узрите и познаете самих себя и то, что является для вас благом <...> вы будете действовать правильно и достойно <...> я могу поручиться, что, действуя таким образом, вы наверняка будете счастливы» [5, с. 219–220]. Именно эта установка способствовала тому, что идея заботы о самом себе, осуществляемой человеком в процессе познания под контролем наставника, получила развитие в идее спасения христианской педагогики. Несмотря на введение большого количества ограничений на образ жизни человека и развитие новых взглядов на его просвещение, христианство утверждало возможность спасения для каждого, кто стремится к познанию с опорой на веру. Жизненный путь человека рассматривался как путь самосовершенствования через перевоспитание: осознание ответственности за грехи, разрушающие богоподобие, сдерживает разум и чувства, способствуя достижению благодати. Как и в Античности, постижение человеком своей сущности рассматривалось как движение к мудрости, однако само движение было принципиально иным: от наставника требовалось раскрыть в человеке внутреннюю божественную мудрость, а от ученика – строго соблюдать христианские заповеди. Заботиться о себе означало осуществлять поиск путей спасения своей души, которая заключена в телесную оболочку.

В средневековой педагогике «забота о себе» перестала рассматриваться как «удел избранных» (тех, кто впоследствии станет политической элитой) и распространилась в массовой практике. Крупнейшими философа-

ми и богословами Средневековья было активно воспринято ключевое положение концепции Сократа: забота о себе подразумевает то, что самоконтролирующая душа становится сомоконтролирующей душой (от «somo» – тело), угодной как Богу, так и другим людям. Августин, как и Сократ, считал, что пути постижения божественного затруднены тем, что человек не стремится познать самого себя, не способен возвышаться над чувствами, «сосредоточивать душу и удерживать ее саму себе» [6, с. 125]. По Августину, проявлять заботу о самом себе следует не только потому, что это является условием доступа к вечной жизни, но и потому, что это основа образа жизни истинного христианина. Иоанн Златоуст подчеркивает, что забота о себе – это процесс и результат напряженного духовного поиска, самоограничения и даже самоотречения, который ведет к благородству его души. Быть *бла-горо-дным* человеком, по Иоанну Златоусту, означало быть человеком *для города*: «нет ничего жалче того города, который хотя и огражден бесчисленными стенами и окопами, но терпит измену от обитающих внутри его. Итак, об этом-то, прошу, позаботимся прежде всего, как бы нам сделать душу свою безмятежною, привести ее в мирное состояние и быть свободными от всякого неприятного чувства...» [7, с. 363].

Несмотря на длительность и неоднородность эпохи Средневековья, представления о заботе о себе оставались неизменными на протяжении нескольких веков. Я. А. Коменский – представитель позднего Средневековья – на иллюстрации к своей работе «Лабиринт света и рай сердца» изобразил город, не противоречащий логике раннего Средневековья: город, изображенный в виде круга, как лупа позволяет увидеть, что стремление создавать стены самому себе заложено в природе человека. Миссия наставника заключается в том, чтобы научить человека их разрушать. Главный герой «Лабиринта света» приходит к мысли о том, что забота о себе – это обоюдный договор с Богом, основные положения которого заключаются в следующем: не заботься об имуществе, роскоши и славе, «старайся собирать внутренние свои драгоценности, просвещенность и набожность», «берегись шума и люби уединенность», отрекись от самого себя и ищи путь к Богу [8, с. 105–106]. По Я. А. Коменскому, несмотря на то, что наставник помогает человеку в реализации этого договора, ответственность за осуществление заботы о себе лежит на самом человеке. Именно он должен находить время для заботы о себе, объединяя заботу о теле, без которого невозможна земная жизнь, и заботе о душе, без которой невозможна внеземная жизнь. В целом антропологический дискурс «заботы о себе» средневековой педагогической мысли подразумевал следующее: человек, заботящийся о себе, ценен не своим стремлением к развитию, к которому его подтолкнула необходимость активного участия в политической жизни города, он сам по себе является безусловной ценностью благодаря внутреннему божественному началу, которое распространялось на город.

Следующий исторический отрезок, в котором педагогические концепты «город», «наставник», «душа» и «тело» претерпели существенные трансформации – *модерн*. Рациональность модерна способствовала не столько их переосмыслению на основе новых знаний о человеке, сколько инверсии (изменению на противоположное), которая была осуществлена Ж.-Ж. Руссо. Значительное место в романе «Эмиль, или О воспитании» и

его продолжении «Эмиль и Софи, или Одинокое» уделялось тому, каким образом должна осуществляться забота о себе под контролем наставника. Развивая идеи Сократа о том, что «Бог – существо разумное» и «Бог благ», Ж.-Ж. Руссо связывает заботу о себе с разумностью Творца: «какие правила я должен предписать себе для того, чтобы выполнить свое назначение на земле, сообразно с предначертанием Того, Кто поместил меня сюда. Первая из всех забот есть забота о самом себе...» [9, с. 341]. Душа, как и тело, имеет свои потребности и, также как и тело, не должна быть подчинена «суетному любопытству» и развращена. Характеризуя главного героя, Ж.-Ж. Руссо подчеркивает, что Эмиль – идеальный воспитанник, взятый в «нужном» возрасте и наделенный природным здоровьем, то есть потенциально способный пройти три этапа заботы о себе: первый этап связан с развитием тела, второй – с развитием разума, третий – с восхождением к Творцу, из рук которого и вышел человек. Ключевым для Ж.-Ж. Руссо являлось то, что все три этапа должны быть пройдены вне города, который подчиняет своей суетности и не позволяет полноценно осуществлять заботу о себе. Характеризуя город, Ж.-Ж. Руссо описывает его как пространство хаоса, из которого невозможно создать педагогический порядок: «Вы не будете управлять ребенком, если вы не господин всего, что окружает его... Вот еще одна из причин, почему я хочу воспитывать Эмиля в деревне, вдали от этой шайки лакеев <...> вдали от грязных городских нравов...» [9, с. 98]. Для Ж.-Ж. Руссо забота о себе предопределена внешней силой – Творцом всего сущего, который через наставника учит воспитанника обнаруживать и избегать того, что не способствуют заботе о себе. В целом забота о себе в понимании Ж.-Ж. Руссо избирательна (бедные не нуждаются в воспитании), не реализуема в массовой практике («я хочу воспитывать один или вовсе не вмешиваться в дело») в рамках специальных институтов («в человеческих учреждениях все не что иное, как безумие и противоречие») и требует изоляции от города [9, с. 48; 81].

В эпоху *постмодерна*, которую связывают с временным отрезком вторая половина XX – начало XXI в., педагогические концепты «город», «наставник», «душа» и «тело» снова подверглись пересмотру. Специфика антропологического дискурса «заботы о себе» западной педагогики раскрывается через «субъективное» – принадлежащее человеку как познающему субъекту – и конкретизировано М. Фуко. В «Герменевтике субъекта» он дает следующую характеристику заботы о себе: «понятие *epimeleia* содержит свод законов, определяющих способ существования субъекта, его отношение к окружающему, определенные формы рефлексии, которые <...> делают из этого понятия исключительный феномен <...> истории практических применений субъективности» [3, с. 3]. М. Фуко подчеркивал, что забота о себе – это одновременно не только результат, но и процесс – долгий и сложный путь под руководством наставника, благодаря которому стираются границы между педагогической реальностью и реальностью повседневности. Раскрывая педагогический аспект «заботы о себе», М. Фуко указывает на то, что город – это система замкнутых пространств с жестким режимом (тюрем, больниц, школ, казарм, заводов и других заведений), в которых одни наделены правом осуществлять контроль за тем, как другие реализуют общепринятую поведенческую модель. Каждое из

этих пространств представляет собой «искусственный город», где реализуется один и тот же властный механизм: подчинение души осуществляется через подчинение тела. По М. Фуко, цель заботы о себе – не «скандальное самоутверждение индивида», а его преображение, в основе которого могут лежать разные антропологические практики – «намеренные и отрефлексированные практики, посредством которых люди <...> стремятся преобразовать самих себя, измениться в своем уникальном бытии, сделать свою жизнь собственным произведением» (цит. по: [10, с. 80]). Фигура наставника, столь значимая на протяжении многих веков, в современной заботе о себе деперсонифицируется: наставник превращается в некий «внутренний голос» субъекта, делающего выбор в пользу той или иной антропопрактики.

Обобщая сказанное, отметим, что представления о «заботе о себе» любой эпохи всегда были связаны не только с представлениями о душе и теле, но и с представлениями о роли наставника и города в осуществлении данной заботы. В антропологическом дискурсе «заботы о себе» педагогики преמודерна акцент был сделан на автономности заботящейся о себе души и особой роли наставника, ведущего от себя к себе. «Забота о себе» Античности подразумевала отречение от внешнего мира в пользу внутреннего. «Забота о себе» в Средневековье была призвана дефинировать человеческую сущность в духе богосοобразности и, напротив, была ориентирована на осуществление в повседневной массовой практике и требовала отречения от самого себя в этом мире в пользу возрождения в другом мире. Античный город – живое существо: на него возлагали надежды, к нему обращались за советом и благодарили за помощь в осуществлении заботы о себе. В Средневековье представления о том, что город беззащитен, если его жители не заботятся о себе, многократно усилились. Антропологический дискурс «заботы о себе» западной педагогики эпохи модерна определил заботу о себе как жизненную линию, выстроенную в соответствии с правилами, «начертанными природой в глубине <...> сердца» (Ж.-Ж. Руссо) [9]. Рациональность модерна способствовала тому, что заботе о себе снова стала свойственна избирательность. Представления об этом были эксплицированы Ж.-Ж. Руссо, который впервые не только четко определил функции наставника, но и временные ограничения его полномочий: он должен научить проявлять заботу о самом себе от рождения до 24 лет. Представления о городе как помехе в осуществлении заботы о себе стали ключевыми для педагогики постмодерна. Если человек эпохи модерна жил на грани риска, обусловленной динамикой окружающих его процессов, то человек эпохи постмодерна находится далеко за этой гранью, приближаясь к пределу его телесных и душевных возможностей. Антропологический дискурс «заботы о себе» западной педагогики эпохи постмодерна делает акцент на самореализации, которая рассматривается как процесс и результат грамотного применения техник самотрансформации (в терминологии М. Фуко, «практик себя») [3]. С одной стороны, можно говорить о том, что антропологический дискурс «заботы о себе» западной педагогика эпохи постмодерна представляет собой сплав мировоззренческих позиций педагогики преמודерна, модерна и постмодерна, а с другой – очевидно, что он обусловлен принципиально иными, объек-

тивно и субъективно существующими антропологическими значениями, смыслами и ценностями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Корнетов Г. Б.** Методология истории педагогики // История теории и практики образования : моногр.: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2012. – Т. 1: Теория истории педагогики. История образования и педагогической мысли за рубежом. – С. 11–46.
2. **Бордовская Н. В.** Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы. – СПб. : Изд-во РХГИ, 2001. – 512 с.
3. **Фуко М.** Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 гг. – СПб. : Наука, 2007. – 680 с.
4. **Петрова Г. И.** «Забота о себе»: технология или антропология? // Вестн. ТГУ. – 2009. – № 2 (6). – С. 136–143.
5. **Платон.** Диалоги. – М. : Мысль, 1986. – 607 с.
6. **Августин А.** О порядке. – [Электронный ресурс] // Российский правовой портал. Библиотека Пашкова. – URL: <http://www.constitutions.ru/archives/5372> (дата обращения: 18.11.2012)
7. **Златоуст И.** Беседы на Книгу Бытия // Творения святого отца нашего Иоанна Златоуста, Архиепископа Константинопольского в русском переводе. – Т. 4, кн. 1. – СПб. : Изд. С.-Петербур. Духовной Академии, 1898. – С. 1–725.
8. **Коменский Я. А.** Лабиринт света и рай сердца // Сочинения. – М. : Наука, 1997. – С. 14–127.
9. **Руссо Ж.-Ж.** Эмиль, или О воспитании // Педагогические сочинения : в 2 т. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – С. 19–592.
10. **Хоружий С. С.** Практики себя и духовные практики: две парадигмы неклассической антропологии // Фонарь Диогена. Проект синергичной антропологии в современном гуманитарном контексте. – М. : Прогресс-Традиция, 2010. – С. 74–239.

Принята редакцией: 23.01.2013

УДК 13 + 37.0

ИСХОДНЫЕ УСТАНОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

И. А. Грешилова (Чита)

В данной статье рассмотрена одна из основных задач современного образования: соотносимость с естественными, природными способностями человека, их совершенствованием в течение всей жизни. Обосновано, что решение можно найти в исходных установках педагогической антропологии, которую следует рассматривать в качестве методоло-

© Грешилова И. А., 2013

Грешилова Ирина Александровна – кандидат философских наук, проректор по научно-методической работе, Забайкальский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

E-mail: IAGreshilova@yandex.ru