

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«ВОЛГОГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СОЦИАЛЬНО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

ПИЧУГИНА Виктория Константиновна

**РАЗВИТИЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА «ЗАБОТЫ О
СЕБЕ» В ИСТОРИИ АНТИЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

Специальность 13.00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Научный консультант:
доктор пед. наук, профессор
Корнетов Григорий Борисович

Волгоград – 2013

Введение	3
Глава 1. Теоретико-методологические основы историко-педагогического изучения антропологического дискурса	25
1.1. Основные подходы к пониманию дискурса в современных гуманитарных науках.....	25
1.2. Эвристический потенциал антропологического дискурса педагогики в осмыслении педагогической реальности прошлого	42
1.3. Историко-педагогическое изучение антропологического дискурса педагогики	60
Вывод по первой главе.....	75
Глава 2. Антропологический дискурс «заботы о себе» как предмет историко-педагогического исследования	79
2.1. Понятие «забота о себе» в современной истории философии, науке, культуре и образовании	79
2.2. «Забота о себе» как феномен античной педагогической культуры	93
2.3. Сущность антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики	116
Вывод по второй главе.....	139
Глава 3. Антропологический дискурс «заботы о себе» древнегреческой педагогики	144
3.1. Антропологический дискурс «заботы о себе» античной педагогики второй трети VI – V вв. до н.э.	144
3.2. Антропологический дискурс «заботы о себе» античной педагогики классического периода (V – IV вв. до н.э.)	167
3.3. Антропологический дискурс «заботы о себе» античной педагогики эллинистического периода (IV – I вв. до н.э.)	189
Вывод по третьей главе.....	213
Глава 4. Антропологический дискурс «заботы о себе» древнеримской педагогики	216
4.1. Антропологический дискурс «заботы о себе» педагогики периода ранней Римской империи (I – II вв.).....	216
4.2. Антропологический дискурс «заботы о себе» раннехристианской педагогики II – V вв.	239
4.3. Антропологический дискурс «заботы о себе» педагогики периода поздней Римской империи (III – первая треть VI вв.).....	268
Вывод по четвертой главе.....	288
Заключение	292
Список сокращений.....	315
Список использованных источников	318
Список использованной литературы.....	332

Введение

Актуальность исследования. Необходимость адекватной оценки изменений, происходящих в современном образовании, ориентирует на обращение к истокам фундаментальных образовательных идеалов. Феноменом, который существенно повлиял на их возникновение и преломление в разные исторические периоды, является античный феномен «забота о себе»¹. Размышляя об отношении образованного человека к государству, власти, другому человеку, античные мыслители оперировали понятием «забота о себе», которое фиксировало представления о процессе и результате «высшего образования»² и самообразования взрослого человека и в этом, первоначальном значении, не имеет аналогов среди современных понятий. Затрагиваемые темы не теряли своей актуальности и находили отражение в текстах, принадлежащих к разным периодам античной истории и отличавшихся по характеру, направленности и подаче педагогических представлений о заботящемся о себе человеке. Переосмысление интеллектуально-культурной традиции Античности в последующих традициях сопровождалось отбором тех элементов наследия, которые в том числе позволяют проследить влияние концептуальной идеи заботящегося о себе человека на возникновение идей об образовательном проектировании самого себя, понятием вне четких возрастных и временных рамок (информальное образование, образование взрослых, непрерывное образование и др.). Однако сама идея «заботы о себе», воспитания у человека ответственного отношения к собственному образованию, как и многие идеи античных педагогов, постепенно стала восприниматься в истории образования как внеавторская и вневременная, имманентно присущая педагогике всех эпох и культур, а потому не требующая обращения к истокам своего становления. В то же время образовательные стратегии, принятые в педагогике разных эпох,

¹ В древнегреческих текстах чаще всего встречается формулировка «ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ», а в древнеримских текстах не существовало устойчивого словосочетания «забота о себе» и у разных авторов присутствуют разные терминологические модификации. Для указания на древнегреческую традицию понимания заботящегося о самом себе человека, за словосочетанием «забота о себе» в скобках указано «ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ», а для указания на древнеримскую – «сига sui» - словосочетание, используемое М. Фуко для обозначения «заботы о себе», найденной и акцентуированной им в античной культуре.

² Опираясь на диссертационные (О.В. Батлук, Т.Б. Перфилова, Е.С. Уемлянина и др.) и монографические (В. Йегер, А.-И. Марру, А.С. Колесников, Г.Б. Корнетов, Е.Н. Корнилова и др.) исследования, в которых обосновывается правомерность употребления современного словосочетания «высшее образование» для адекватной передачи сущности данного явления в античной эпохе, здесь и далее мы будем оперировать словосочетанием «высшее образование», которое будет взято в кавычки.

показывают их активный и каждый раз своеобразный диалог с античным идеалом «заботы о себе».

Об актуальности историко-педагогического анализа античного феномена «забота о себе» свидетельствует то, что с конца XX в. он активно переосмысливается представителями различных научных направлений с точки зрения практик разного уровня (духовных, психологических, психотерапевтических и др.), коррелирующих с античными образовательными практиками. Данное переосмысление стало возможным благодаря французскому философу, историку и культурологу М. Фуко, считавшему недопустимым абсолютизировать систему отношений «учитель–ученик» в ущерб системе отношений, которую ученик выстраивает с самим собой. Конкретизируя современные представления о «заботе о себе» через античные, он указал на то, что в Античности этот феномен не только не был связан с эгоизмом или самозамыканием, но и в принципе исключал все то, что на языке современной науки носит название механизмов деструктивных изменений личности. На современном этапе определения, данные понятию «забота о себе», малосопоставимы, поскольку включают и взаимоисключают друг друга в плоскостях разных знаний (педагогического, психологического, медицинского и т.д.). Вместе с тем представители разных научных школ и направлений сходятся в том, что «забота о себе» является особым антрополого-педагогическим проектом культуры личности как в ее настоящем, так и в прошлом (Г.В. Иванченко, М.Ф. Лановский, Г.И. Петрова, В.П. Седов, С.С. Хоружий и др.). Становится понятным, что истоки такого проекта можно проследить в античной педагогической мысли и практике.

В данном исследовании более чем тысячелетнего развития античной цивилизации на сохранившихся текстуальных источниках изучено зарождение понимания образования как воспитания готовности и потребности человека заботиться о самом себе. С опорой на семантические отличия понятия «забота о себе», очевидные при обращении к оригинальным текстам, выявлены периоды развития такого понимания. Доказано, что «забота о себе» являлась антропологическим содержанием античной педагогики. Обращаясь к конкретным ситуациям, возникающим между наставником и учеником в «заботе о себе», античные педагоги задали некий общий формат для анализа трансформаций педагогических установок и способов деятельности, которые

обусловлены теми или иными культурно-ментальными детерминантами поведения тех, кто осуществляет заботу о самом себе. Античные мыслители обозначили, что в фокусе педагогической реальности находится человек под влиянием дискурса самого себя задолго до того, как педагогическая рефлексия такого рода обрела выражение в терминах «дискурс» и «реальность». Антропологический дискурс «заботы о себе» античной педагогики являлся речемыслительным пространством, в рамках которого вырабатывались педагогические регулятивы, позволявшие оценивать образовательные маршруты взрослого человека, продолжающего идти к норме грамотности и культурности путем «высшего образования» и самообразования. Он фиксировался в корпусе античных педагогических текстов, которые отражали связь между позициями, которые может занимать заботящийся о себе человек по отношению к изучаемому содержанию образования и к самому себе как ученику и учителю одновременно. Во все последующие эпохи педагогическая рефлексия такого рода носила конкретно-исторический характер, но не утрачивала связь со смысловой нагрузкой, которая была обретена в Античности благодаря феномену «забота о себе». Однако объективная оценка влияния, которое антропологический дискурс «заботы о себе» оказал на педагогическую традицию в целом и на собственно античную педагогическую традицию в частности, не была дана ни в отечественной, ни в зарубежной науке до настоящего момента.

Степень научной разработанности проблемы. На современном этапе эвристический потенциал понятия «забота о себе» столь высок, что затрагиваемая исследователями проблематика достаточно широка: от понимания истоков представлений о современной личности до техник, избранных человеком для самопознания и самореализации. Конкретизация «заботы о себе» осуществляется в рамках двух научных направлений, исходящих из разных онтологических и гносеологических оснований феномена человека: первое связано с рефлексией представлений о заботящемся о самом себе человеке, актуализированных в определенном историко-культурном и педагогическом контекстах, а второе – с рефлексией потенциальных (имманентных) представлений о нем.

В исследованиях первого направления античное понятие «забота о себе» актуализируется с целью поиска путей и способов решения проблем, стоящих

перед современным человеком. Истоками данных исследований являются взгляды представителей французской научной школы 1980-х гг. М. Фуко, П. Адо и И. Адо. Они акцентировали внимание на наиболее значимых трудах античных мыслителей, в которых раскрывалась сущность «заботы о себе», и указали на необходимость проецирования античной «заботы о себе» на современность при условии понимания многоаспектности данного феномена. В этой логике выполнено значительное количество исследований: философско-антропологический аспект «заботы о себе» рассмотрен Ю.А. Асояном, Д.А. Бабушкиной, Дж. Брэдбери, С. Ликардо, Д.В. Михелем и др., медицинский аспект – М.Ф. Лановским, Е.С. Садовниковым, А.А. Тягуновым и др., политический аспект – А.Е. Смирновым, В. Фаренга и др., психологический аспект – Л.Н. Аксеновской, Г.В. Иванченко, С. О'Салливаном, В.П. Седовым и др. Педагогический аспект «заботы о себе» как модели педагогического процесса раскрыт А.С. Колесниковым, В.Л. Лехциером, О.В. Михайловой, Г.И. Петровой, С.А. Смирновым, К. Уэйном и др.

В рамках второго исследовательского направления рассматриваются потенциальные, имманентные представления о заботящемся о себе человеке разных культур и эпох. Это не всегда предполагает непосредственное обращение к понятию «забота о себе». Его истоки в использовании Х. Плеснером и М. Хайдеггером понятий, близких по содержанию к «заботе о себе». Х. Плеснер предложил «зашедшее за себя Я» и «полнос субъекта», фиксирующие основу постоянной саморефлексии. М. Хайдеггер конкретизировал понятие «забота» в аспекте исключительной значимости рефлексии самого себя и ее экспрессии в языке. Их работы оказали существенное влияние на современные представления об антропологическом дискурсе, генезис которого в философии подробно описан у И.Я. Брачули, В.П. Петрова, С.А. Смирнова, Т.Д. Суходуба, С.С. Хоружия, В.Н. Шевелева и др., а в антропологии – у Дж. Фабиан, Л. Дж. Хаммар, М. Назарук, Н. Томас и др.

Особо отметим диссертации А.Е. Соловьева, осуществившего историко-философский анализ феномена «забота о себе» и вскрывшего антропологическую преемственность в развитии данного феномена, и Т.Б. Перфиловой, указавшей на то, что антропологический дискурс позволяет обратиться к институциональным образовательным системам древности с

точки зрения положения человека, заботящегося о создании семьи, выполнении своих гражданских обязанностей и т.д., а также публикации С.С. Хоружия, в которых понятие «забота о себе» соотносится с понятием «антропологический дискурс». В работах данных авторов обозначена и одна из важных тенденций, нашедшая отражение в педагогических исследованиях, посвященных отдельным аспектам антропологического дискурса (Б.М. Бим-Бад, Г.Б. Корнетов, В.И. Слуцкий и др.). Она заключается в принципиальной важности антропологического дискурса для реконструкции событий педагогического прошлого и настоящего через акцентуацию на том или ином педагогическом феномене.

Исследования обоих направлений имеют значительно число точек соприкосновения, однако возможность изучения антропологического дискурса «заботы о себе» обозначена в них имплицитно, не выражена системно и требует научного обоснования. Это связано с тем, что современные исследования, вскрывающие разные аспекты феномена «забота о себе», либо ограничиваются слишком узким историческим периодом и рассматривают те или иные прикладные аспекты «заботы о себе», либо рассматривают слишком широкий исторический период, «деконкретизируя» «заботу о себе» как принцип, который отразился в наиболее значимых трудах мыслителей всех культур и эпох. В первом случае речь идет о «заботе о себе» как практике, принципе, идее или технике, понятой через конкретные формулировки, неразрывно связанные с судьбами тех, кто их сформулировал. Во втором случае исследовательская широта обусловлена широким дискурсивно-антропологическим контекстом, в рамках которого часто не удается выделить переломные этапы в понимании «заботы о себе», поскольку глубина рассмотрения каждой конкретной эпохи и автора ограничена. Как следствие, сущность феномена «заботы о себе» оказывается сжатой до основных признаков или, наоборот, слишком размытой, а его педагогическое содержание – непонятым. Не вполне корректные и усредненные значения понятия «забота о себе» подменяют значения, которые зафиксированы в корпусе античных текстов и связаны с выбором тех или иных педагогических методов, средств, стратегий и приемов. Основные идеи и выводы античных мыслителей оказываются свернутыми до ключевых цитат, которые не устраняют фрагментарность представления о «заботе о себе» как особом феномене античной педагогической культуры и не позволяют говорить

о нем как о феномене, предопределившем антропологический дискурс античной педагогики.

Следствием отсутствия исследований, в рамках которых был бы осуществлен анализ источников на древнегреческом и латинском языках, стало то, что на современном этапе «забота о себе» лишь имплицитно связана с образованием и рассматривается как беспрестанное внимание к своему внутреннему миру, ориентирующее на действенное, т.е. продуктивное проживание собственной жизни. Исключением являются диссертационные и монографические работы И. Адо, О.В. Батлука, В.Г. Безрогова, Э.И. Минц, Т.Б. Перфиловой, А.А. Сапрыкиной, С. Смита, Г.Э. Скотта, В. Фаренга и др., в которых проанализирован ряд древнегреческих и/или латинских понятий, имеющих непосредственное отношение к понятию «забота о себе» («*paideia*», «*humanitas*», «*ἡρώποια*» и др.), и заложены основы историко-педагогического анализа феномена «забота о себе», который несколько веков задавал векторы развития античной педагогики. Однако фактически на данный момент не существует ни одной педагогической работы, в которой античная «забота о себе» определялась бы как феномен, обусловивший дискурс эпохи, в которой были бы выработаны основы антропологического обоснования педагогической теории и практики.

Таким образом, актуальность исследования определяется обнаруживающимися в современной педагогической науке **противоречиями** между:

- актуальной потребностью антропологизации современной педагогической теории и практики с опорой на фундаментальные антропологические идеи, выдвинутые в разные исторические периоды, и недостаточно глубоким историко-педагогическим осмыслением античного антрополого-педагогического проекта «забота о себе», оказавшего огромное влияние на последующее развитие педагогики и востребованного сегодня;

- возрастающим интересом к изучению различных дискурсов педагогики как средств осмысления и проектирования педагогических феноменов и недостаточной конкретизацией антропологических дискурсов педагогики тех эпох, в которые вырабатывались ключевые антропологические ориентиры педагогической науки, существенно повлиявшие на возникновение, развитие и экспозицию данных феноменов;

•заявленностью в педагогической литературе понятия «забота о себе» и отсутствием работ, в которых оно конкретизируется в первоначальном значении, закрепляющем связь с высшим образованием и самообразованием;

•работами, отдельно посвященными изучению антропологических, дискурсивных и педагогических аспектов феномена «забота о себе», и отсутствием исследований, посвященных антропологическому дискурсу «заботы о себе» античной педагогики.

Поиск путей и способов разрешения данных противоречий определил **проблему исследования**, которая состоит в определении и обосновании антропологического дискурса педагогики как историко-педагогического инструментария, позволяющего проследить зарождение и развитие феномена «забота о себе» на значительном хронологическом отрезке с учетом его выражения и модификаций у античных авторов, принадлежащих к разным периодам античной истории.

Данная проблема обусловила выбор **темы исследования**: «Развитие антропологического дискурса “заботы о себе” в истории античной педагогики».

Объект исследования: античная педагогика второй трети VI в. до н.э. – первой трети VI в. н.э.¹

Предмет исследования: педагогическое содержание феномена «забота о себе», рассмотренное в контексте антропологического дискурса античной педагогики.

Цель исследования: реконструировать, целостно представить и определить способы концептуального осмысления процесса и логики развития антропологического дискурса «заботы о себе» в истории античной педагогики.

Задачи исследования:

1) на основе анализа и синтеза основных подходов к определению дискурса в современных гуманитарных науках сформулировать дефиницию антропологического дискурса педагогики, выявить его эвристический потенциал в осмыслении педагогической реальности прошлого;

2) раскрыть историко-педагогическое содержание понятия «забота о себе»,

¹ Логика изучения процесса развития антропологического дискурса «заботы о себе» обусловила необходимость обращения в том числе и к временному отрезку, который одни исследователи относят к эпохе Средневековья (поскольку 476 г. являлся годом низложения последнего римского императора), а другие считают переходным к Средневековью периодом.

определить феноменологическое понимание «заботы о себе» как основы антропологического дискурса античной педагогики;

3) реконструировать основные этапы развития антропологического дискурса «заботы о себе», концептуализировавшего представления о высшем образовании и самообразовании в Античности;

4) охарактеризовать антропологический дискурс «заботы о себе» древнегреческой педагогики разных исторических периодов, систематизировав и обобщив представления о высшем этапе образования, сформулированные греческими мыслителями;

5) охарактеризовать антропологический дискурс «заботы о себе» древнеримской педагогики разных исторических периодов, систематизировав и обобщив представления о самообразовании, сформулированные римскими мыслителями;

6) сопоставить древнегреческие и древнеримские педагогические установки и механизмы реализации образовательных маршрутов, объединенные в понятие «забота о себе», и обосновать логику исторического развития антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики.

Основные понятия, отражающие авторскую позицию в контексте исследуемой проблемы, следующие:

Антропологический дискурс педагогики – речемыслительное пространство, в рамках которого носители педагогических идей того или иного исторического периода на основе антропоцентрированных целей и установок вырабатывают педагогические регулятивы, способствующие концептуальному объяснению и пониманию педагогической реальности прошлого во взаимосвязи ее понятийного, метафорического и нарративного измерений.

Антропологический дискурс «заботы о себе» античной педагогики – речемыслительное пространство, объективировавшее феномен «забота о себе», предопределившее педагогические установки и механизмы реализации образовательных маршрутов ученика-взрослого, которые нашли отражение в концептуальной схеме, зафиксированной в корпусе античных педагогических текстов.

«Забота о себе» – понятие, которое в античном тезаурусе обобщало представления о высшей ступени образования и самообразовании и характеризовало взаимодействие между наставником и учеником-взрослым,

осуществляемое в широком жизненном пространстве.

Источниковая база. Для осуществления данного исследования отобраны и детально изучены свыше 90 памятников античного времени, в которых нашли отражение этапы общественно-педагогической деятельности античных мыслителей исследуемого периода, обращавшихся к понятию «забота о себе», в том числе:

1) философско-педагогические труды, представленные как в полном объеме (Платон, Исократ, Ксенофонт, Аристотель, Эпиктет, Сенека, Марк Аврелий, Лукреций и др.), так и в виде фрагментов, включенных в работы других авторов и процитированных с достаточной долей достоверности (фрагменты сочинений киников и Эпикура в трудах Аристотеля и Эпиктета, фрагменты сочинений Оригена в трудах Руфина Аквилейского и Юстиниана и др.);

2) труды христианских мыслителей педагогической тематики (Тертуллиан, Ориген, Аврелий Августин, Иоанн Златоуст и др.);

3) наставления в обучении и воспитании разных исторических периодов («Воспитание Кира» Ксенофонта, риторические наставления Квинтилиана, «Строматы» Климента Александрийского, «Об обучении христиан» Аврелия Августина, экзегетические сочинения Иоанна Златоуста и др.);

4) литературные и риторические произведения античных авторов (Дион Хризостом, Вергилий, Цицерон и др.), а также их произведения различных жанров, посвященные педагогическим вопросам (Платон, Исократ, Боэций и др.);

5) сочинения биографического, историографического и доксграфического характера (Фукидид, Плутарх, Диоген Лаэртский, Порфирий, Ямвлих Халкидский, Иоанн Стобей и др.), а также мемуары (Марк Аврелий) и личная переписка (Сенека, Эпикур, Юстиниан и др.).

Указанные источники изучены как с помощью баз данных, содержащих их полнотекстовые версии на древнегреческом и латинском языках, подготовленные специалистами-текстологами (Thesaurus Linguae Graecae и The Perseus Digital Labraru), так и на основе современных критических изданий и английских переводов из фондов Российской государственной библиотеки, Государственной научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского, Государственной публичной исторической библиотеки, библиотеки

Аугсбургского университета (Германия) и электронных библиотек (JSTOR, The Loeb Classical Library и др.). В качестве дополнительных источников привлекались педагогические сочинения более поздних периодов, в которых нашла отражение античная идея «заботы о себе» (Гуго Сен-Викторский, Я.А. Коменский, Эразм Роттердамский, Ж.-Ж. Руссо и др.), а также отечественная и зарубежная периодика («Вестник древней истории», «Историко-педагогический ежегодник», «Историко-педагогический журнал», «Философия образования», “Classical Antiquity”, “History of Education”, “History of Education Review”, “The Athenian Agora”, “The Journal of Education” и др.), в которых нашли отражения этапы общественно-педагогической деятельности античных мыслителей исследуемого периода, обращавшихся к понятию «забота о себе».

Методологическую основу исследования составили:

– концептуальные идеи о дискурсивных (Т.А. Ван Дейк, Г. Джиллетт, Т.В. Ежова, М. Йоргенсен, Л. Филлипс, В.Е. Чернявская и др.), дискурсивно-антропологических (Г.Б. Корнетов, А.И. Костяев, Т.Б. Перфилова, В.И. Слуцкий, Дж. Фабиан, Л.Дж. Хаммар и др.), дискурсивно-исторических (А.Г. Бермус, Г.Б. Корнетов, М. Фуко, Ю. Хабермас и др.) и дискурсивно-концептуальных (А.Г. Бермус, В.И. Карасик, И.А. Колесникова и др.) приоритетах научной и педагогической реальности; природе педагогического и историко-педагогического знания и многомерности педагогической реальности (Н.В. Бордовская, И.А. Колесникова, О.А. Леонова, А.А. Остапенко, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков др.);

– комплекс теоретических подходов к педагогическому познанию: применение идей *антропологического подхода* (Б.М. Бим-Бад, Г.Б. Корнетов) позволило расширить представления о многомерности педагогической реальности и выявить основные этапы развития античных представлений о «заботе о себе»; применение идей *герменевтического подхода* (А.Ф. Закирова, Ф. Шлейермахер) позволило осуществить анализ оригинальных текстов античных авторов в историко-педагогическом и историко-культурном контекстах; применение идей *феноменологического* (М.В. Богуславский, А.Н. Шевелев) и *цивилизационного* (Г.Б. Корнетов, М.В. Богуславский) подходов к изучению истории развития образования и педагогической мысли дало возможность обосновать «заботу о себе» как феномен, вокруг которого

разворачивался антропологический дискурс античной педагогики, и проследить динамику представлений о нем;

– научно-исследовательские работы, определяющие античное и современное понятие «забота о себе» через понятия «дискурс» и «антропологический дискурс» (П. Адо, Ю.А. Асоян, М. Фуко, С.С. Хоружий и др.), на основе которых была раскрыта специфика концептуального осмысления дискурсивно-антропологических основ педагогической реальности, а также историко-педагогические и компаративистские исследования Б.М. Бим-Бада, В.Г. Безрогова, Г.Б. Корнетова, А.М. Митиной, А.П. Огурцова и др., которые позволили оценить влияние антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики на западную педагогическую традицию.

Этапы исследования:

1. **2007 – 2009 гг.** – в ходе работы в рамках кандидатской диссертации изучались особенности отечественных антрополого-педагогических концепций, что способствовало осмыслению антропологических констант античной педагогической реальности, предопределивших понимание западной и отечественной педагогических традиций как традиций, восходящих к разным онтологическим и гносеологическим основаниям феномена человека;

2. **2009 – 2010 гг.** – осуществлялся поиск теоретико-методологических оснований исследования; систематизировались и обобщались материалы, позволяющие определить научную и социокультурную обусловленность дискурсивных и антропологических аспектов педагогики и раскрыть особенности антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики; формулировались и корректировались цель, объект, предмет и задачи исследования, выстраивалась общая концепция исследования и формировалась его источниковая база;

3. **2011 – 2013 гг.** – осуществлялся анализ источников, в которых концентрировались античные представления о «заботе о себе», уточнялись этапы развития антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики; осуществлялись теоретическое осмысление и систематизация полученных результатов; материалы исследования оформлялись в тексты монографий, диссертации и автореферата.

Хронологические рамки исследования. Вторая треть VI в. до н.э. – первая

треть VI в. н.э. рассматривается в работе как период, в который вокруг «заботы о себе» развернулся антропологический дискурс античной педагогики. Начало данного периода связано с выдвижением новых педагогических ориентиров в условиях стремительного роста городов-государств, а его завершение – с отказом от них, явившимся следствием того, что античный город как образовательный и культурный центр уступил место деревенской общине. Процесс развития антропологического дискурса «заботы о себе» занял в истории примерно тысячелетие, демонстрирующее как преемственность идей и выводов античных педагогов, так и их достраивание из возникавших на том или ином этапе новых идей и вариантов интерпретации уже высказанных тезисов.

Географические рамки исследования охватывают территорию древнегреческих государств, Римской республики и империи.

В работе использован *комплекс методов исследования*, который был определен поставленной целью и исследовательскими задачами и объединял общенаучные и специальные историко-педагогические методы. Первая группа методов включала *дискурс-анализ* (позволивший сфокусировать внимание на антропологическом дискурсе как историко-педагогическом инструментарии), *логический и системный анализ* (давшие возможность уточнить предположения, определившие общую логику исследования), *контент-анализ* и *метод семантико-терминологического анализа* (позволившие на основе античных текстов проследить динамику педагогических представлений о «заботе о себе»), *герменевтический анализ* (позволивший выстроить общую стратегию понимания концептуальной схемы антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики), а также *обобщение* информации, полученной в ходе работы с источниковой базой исследования. Вторая группа методов включала *историко-генетический* (позволивший охарактеризовать динамику представлений о «заботе о себе» на основе текстов, принадлежащих разным этапам развития античной педагогической мысли), *историко-структурный* (давший возможность установить соответствие между историческими фактами и предметом исследования), *сравнительно-сопоставительный* (позволивший оценить степень разработанности проблемы) *методы*, а также *методы историко-педагогической интерпретации* (позволившие сопоставить антропологические значения, смыслы и ценности разных эпох) и *исторической реконструкции* (направленный на восстановление

целостной картины педагогического прошлого), *метод исторического и логического анализа* (позволивший рассматривать педагогические явления, с одной стороны, как этапные в развитии античной педагогической традиции, а с другой – как обогащающие ее новым содержанием). Кроме того, в работе использованы современные методы работы с электронными базами классических текстов “Thesaurus Linguae Graecae” и “The Perseus Digital Labrary”.

Положения, выносимые на защиту:

1. На современном этапе в гуманитарных науках существует четыре подхода к пониманию дискурса (лингвистический, философский, культурологический и антропологический), акцентирующие внимание на разных, но взаимосвязанных позициях, которые может занимать человек по отношению к изучаемой реальности и самому себе в ней: означивать (фиксировать в понятии), осмысливать (фиксировать в нарративе), осознавать (фиксировать в метафоре) и исходить из самого себя как означивающего, осмысливающего и осознающего субъекта (фиксировать в концепте). В логике, заданной данными подходами, каждый из которых связан с теми или иными аспектами оппозиции «институциональное–внеинституциональное», педагогическая реальность как одна из гуманитарных реальностей, представления о которой приобретаются в дискурсе, имеет четыре измерения (понятийное, метафорическое, нарративное, концептное). Каждое измерение фиксирует онтологические и методологические исследовательские установки, необходимые для анализа педагогических феноменов через педагогические понятия, педагогические метафоры, педагогические нарративы или педагогические концепты. *Антропологический дискурс педагогики* является речемыслительным пространством, в рамках которого носители педагогических идей того или иного исторического периода на основе антропоцентрированных целей и установок вырабатывают педагогические регулятивы, способствующие концептуальному объяснению и пониманию педагогической реальности прошлого во взаимосвязи ее понятийного, метафорического и нарративного измерений. Антропологический дискурс позволяет рассматривать генезис педагогического знания как генезис педагогических концептов, которые аккумулируют педагогические понятия, метафоры и нарративы и, в свою очередь, позволяют глубже понимать истоки педагогического мышления и

образовательных практик конкретной исторической эпохи.

2. Современное переосмысление понятия «забота о себе» в истории философии, науки, культуры и образования осуществляется с опорой на ту генерализирующую идею, которая стояла за античной «заботой о себе» и позволяла структурировать представления о человеке, выстраивавшем рекомендуемые образовательные стратегии в дискурсе, который связывал институциональное (ориентация на общественное бытие) и внеинституциональное (ориентация на самобытие) через педагогические регулятивы. Широкий спектр значений древнегреческого слова «ἐπιμέλεια» и его латинского аналога «cura» (*забота, общественное поручение, занятие, стремление* и ряд других) позволял с его помощью охарактеризовать стремящегося максимально реализовать свой потенциал. В античной педагогической культуре понятие «забота о себе» («ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ» или «cura sui») употреблялось в двух значениях, закреплявших приоритетность педагогических установок и механизмов реализации образовательных маршрутов ученика-взрослого. Первое значение было связано с требованиями, которые фиксировали необходимость оптимизации повседневных «забот» взрослого человека, открывающей возможности для самореализации, а второе – с требованиями по отношению к человеку, который еще находился в возрасте, требующем обучения у наставника. Дополняя друг друга, данные значения отражали то, что заботящийся о себе человек объединял заботу о городе, в пространстве которого осуществлялась реализация его потенциала, с заботами о теле и душе, осуществление которых делало его менее уязвимым к болезням и порокам, а, следовательно, более восприимчивым к образованию. Антропологический дискурс «заботы о себе» был связан с образовательным институтом менторского ученичества, в рамках которого между наставником и учеником-взрослым стояло учение наставника о сущности «заботы о себе», раскрывающееся через педагогические концепты «наставник», «ученик», «город», «душа» и «тело». Обращаясь к ним, античные мыслители обозначили *возрастные, гендерные, социальные и профессиональные ограничения* для тех, кто претендовал на статус заботящегося о себе человека – человека, для которого высшее образование и самообразование являются особым образом организованным обретением себя.

3. Ретроспективный анализ характера отношений, которые

разворачивались между учеником и наставником в «заботе о себе» в широком жизненном пространстве, позволил выделить в истории античной педагогики два этапа развития антропологического дискурса «заботы о себе». На первом этапе (вторая треть VI – I вв. до н.э.) «забота о себе» была *принципом высшего образования*, реализуемого в рамках институциональных отношений между наставником и учеником (кружком учеников) и связанного с философским или риторическим образовательными идеалами. Исключительную важность для ученика античной высшей школы имело активное слушание наставника-философа или наставника-ритора, который обладал большим авторитетом и воспринимался как помощник в ликвидации незнания. Древнегреческий наставник в «заботе о себе» имел официальных учеников, обучение которых осуществлялось в условиях четкого определения его функций. Антропологический дискурс «заботы о себе» древнегреческой педагогики имел привязку ко времени (лимитирован рамками беседы, спора или той части жизни, которая проходила совместно с наставником) и пространству (агора, школа наставника, места, которые наставник и его ученик посещали вместе). Первый этап хронологически охватывал три периода развития древнегреческой педагогики: античная педагогика второй трети VI – начала V в. до н.э., античная педагогика классического периода (V – IV вв. до н.э.) и античная педагогика эллинистического периода (IV – I вв. до н.э.). В первый период представления о платном «высшем образовании», сформулированные пифагорейцами и софистами, задали общую логику того, что в последующие периоды было включено в содержание понятия «забота о себе». Ими было зафиксировано то, что наставник призван дать ученику представление о трех основных заботах (заботы о теле, заботы о душе и заботы о городе). Обретая необходимую теоретическую основу у пифагорейцев и софистов, в классический период «забота о себе» была определена Сократом и расширена Платоном, Исократом, Ксенофонтом и Аристотелем через формулировки, раскрывающие сущность высшей ступени обучения. «Забота о себе» рассматривалась ими как образовательная активность взрослого человека, выгодная как государству, так и самому человеку. В эллинистический период организованное киниками и эпикурейцами «высшее образование» было ориентировано на взаимозависимость образовательного и жизненного маршрутов взрослого человека, приобретающего в «заботе о себе» умение

проектировать свое поведение. Цицерон обобщил имеющиеся в древнегреческой культуре представления о «заботе о себе», минимизировав ее связь с высшим этапом образования, и адаптировал их к римской культуре. Его понимание «заботы о себе» как пожизненной обязанности, вмененной всем посредством образования, позволило мыслителям последующих периодов связать «заботу о себе» с самообразованием.

4. На втором этапе развития антропологического дискурса античной педагогики (I – первая треть VI в. н.э.) «забота о себе» являлась *принципом самообразования*, которое реализовывалось учеником в деятельностном досуге и было связано с этическим или религиозным (языческим или христианским) образовательными идеалами. Ученик стремился ликвидировать свое незнание самостоятельно, по мере необходимости обращаясь к наставнику, который совмещал педагогическую деятельность с иной деятельностью религиозного или светского характера и с определенными оговорками рассматривал всех, непосредственно или опосредованно внимающих его наставлениям, как своих учеников. Древнеримский наставник в «заботе о себе» формировал у ученика-взрослого установку на самообразование вне институциональных предписаний, обращая его внимание на религиозные или этические аспекты ежедневной образовательной активности. Убеждая ученика в том, что его невежество и необразованность порождают поступки, которые могут нанести непоправимый вред ему и другим, наставники в «заботе о себе» акцентировали внимание на непреходящей ценности законов, заповедей, норм и правил поведения. Антропологический дискурс «заботы о себе» древнеримской педагогики имел минимальную привязку ко времени и пространству, поскольку ученик мог всегда и везде явно и открыто выступать наставником самому себе и своим близким. Данный этап хронологически охватывал три периода развития античной педагогики: педагогика периода ранней Римской империи (I–II вв.), раннехристианская педагогика II–V вв. и педагогика периода поздней Римской империи (III – первая треть VI в.). Начиная с III в. параллельно развивались языческое понимание заботящегося о себе человека, имевшее многовековую историю и ориентирующее на взаимодействие с реальным наставником, и христианское понимание, подчеркивающее исключительную значимость Высшего Наставника. В период ранней Римской империи Сенека, Марк Аврелий и Эпиктет пересмотрели утверждение о том, что норма

предопределяет поведение заботящегося о себе человека, объединяющего заботу о городе, заботу о теле и заботу о душе. «Забота о себе» рассматривалась ими в контексте самостоятельных образовательных выборов, оценка которых являлась оценкой всей жизни человека. В раннехристианской педагогике для заботящегося о себе человека были выработаны новые ограничения, основанные на том, что земная жизнь, в рамках которой осуществляются заботы о душе, теле и городе, менее значима в сравнении с вечной жизнью. Для Тертуллиана, Оригена, Августина и Златоуста «забота о себе» являлась самообразовательной практикой, которая разворачивалась во имя укрепления себя в вере. «Забота о себе» начиналась в церкви и продолжалась в домах христиан, где глава семьи выступал наставником для домашних, которые под его присмотром начинали заботиться о самообразовании. В период поздней Римской империи Плотин и Боэций связали сосредоточение человека на самом себе с самопознанием, самодостаточностью и самоконтролем. В их логике «забота о себе» связывалась с актуализацией внутренних знаниевых резервов, накопленных в процессе самообразования.

5. Древнегреческие и древнеримские педагогические установки и механизмы реализации образовательных маршрутов, объединенные в понятии «забота о себе», определяли содержание концептуальной схемы антропологического дискурса, которая в разные периоды развития античной педагогики аккумулировала разные педагогические понятия, метафоры и нарративы. Их историко-педагогическая интерпретация позволила проследить динамику античных представлений о заботящемся о себе человеке: если для пифагорейцев и софистов это был человек, умеющий выступать перед широкой аудиторией и стремящийся занять особое место в жизни своего города благодаря знанию, то во времена Боэция необходимым и достаточным являлось уже то, что он умел грамотно строить свою речь, выбирать себе книги для чтения, убедительно выступать для относительно узкого круга слушателей (близких друзей, родственников или единомышленников), аккуратно заполнять бумаги и писать письма. Логика исторического развития антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики была обусловлена динамикой образовательных идеалов, апеллировавших к присущей человеку потребности в воспитании и обучении. «*Забота о себе*» как принцип высшего образования позволяла достичь добродетели «ἀρετή», которая фиксировала отличительные

признаки высокого социального статуса их носителя и его нравственного совершенства. Древнегреческая «пайдейя взрослого человека» (В. Йегер) была диалогичной по своей природе и ориентировала на понимание «заботы о себе» как со=бытия с наставником, которым выступал философ или ритор. Ученик, где это было возможно, сопровождал наставника в «заботе о себе», копируя образцы мышления и поведения во время работы, отдыха, общения наставника с друзьями и другими учениками. *«Забота о себе» как принцип самообразования* позволяла достичь добродетели «virtus», которая характеризовала нравственно совершенного человека, способного устанавливать баланс между взятыми на себя общественными обязанностями и обязанностями перед самим собой. Данное представление о «заботе о себе» было связано с этическими и религиозными ориентирами, которые предопределили древнеримскую пайдейю – монологичную по своей природе и сводящую значимость наставника в осуществлении «заботы о себе» к минимуму. Ученик получил право самостоятельно выбирать время и место для «заботы о себе» и полностью брал на себя ответственность за ее осуществление.

Научная новизна результатов исследования заключается в том, что: *впервые*: 1) разработана методология, ориентирующая на исследование историко-педагогического процесса в логике антропологического дискурса рассматриваемой эпохи, проявляющегося через исторически адекватные педагогические понятия, метафоры, нарративы и концепты; 2) на основе сопоставления источников на языке оригинала с русскими и английскими переводами осуществлено комплексное историко-педагогическое исследование «заботы о себе» как феномена, предопределившего антропологическую направленность античной педагогической культуры; 3) базовые трактовки «заботы о себе», отражающие древнегреческие и древнеримские педагогические установки и механизмы реализации образовательных маршрутов ученика-взрослого, адаптированы к сфере педагогического знания; 4) реконструирован процесс развития антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики как своеобразной культурно-ментальной детерминанты поведения субъектов педагогической реальности, которая позволяет обосновать логику исторического развития содержания и форм педагогической деятельности конкретной эпохи; 5) охарактеризованы основные

этапы развития антропологического дискурса «заботы о себе» на основе систематизации и обобщения представлений о высшем этапе образования и самообразовании, сформулированных античными мыслителями разных исторических периодов; *уточнены и дополнены* представления об исторических, социальных и культурных детерминантах, обуславливающих характер отношений между наставником и учеником в древнегреческой и древнеримской педагогических традициях, а также уточнено понимание генезиса институциональных образовательных и самообразовательных практик; существенно обогащены историко-педагогические представления о «заботе о себе» как основе антропологического дискурса античной педагогики, вследствие чего *расширены* представления о сущности педагогической реальности и ее многомерности (И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, А.А. Остапенко и др.), содержания и генезисе антропологического дискурса педагогики (Г.Б. Корнетов, Т.Б. Перфилова и др.); *конкретизированы* основные подходы к пониманию и исследованию дискурса в современных гуманитарных науках, значимые для историко-педагогических исследований и предопределившие понимание антропологического дискурса педагогики.

Теоретическая значимость результатов исследования обусловлена их значимостью для развития методологических основ историко-педагогического исследования, обогащения таковых регулятивами изучения антропологических дискурсов педагогики разных эпох. Указанная методология реализована в исследовании на материале изучения основ «высшего образования» и самообразования, выработанных в античной педагогике на основе понимания феномена «забота о себе». Выполненное исследование обогащает исследовательскую практику опытом актуализации и конкретизации феномена «забота о себе», дальнейшее изучение которого возможно как в аспекте правил, установленных для человека тем или иным образовательным институтом, так и в аспекте правил, выработанных им самим в ходе самообразования, нашедших отражение в антропологическом дискурсе соответствующей эпохи. Введение в научный оборот источников, ранее не рассматриваемых как историко-педагогические источники, существенно влияет на объективное теоретическое и историческое осмысление педагогических процессов и явлений рассмотренного периода в антропологическом контексте всемирного историко-педагогического процесса. Обоснование антропологического дискурса

педагогике как источника и инструмента получения историко-педагогического знания и его апробация в ходе формирования целостного представления об антропологическом дискурсе «заботы о себе» античной педагогики существенно расширяют пространство научно-теоретического поиска для исследований, разрабатывающих концептуальные основы антропологизации педагогической теории и практики на основе обобщения соответствующего опыта разных исторических периодов.

Достоверность полученных результатов обусловлена: методологической обоснованностью исходных позиций; применением адекватного цели и задачам комплекса методов исследования; привлечением широкого круга источников, в том числе источников на древнегреческом и латинских языках, которые анализировались в сопоставлении их с русскими и английскими переводами с опорой на существующие в педагогике принципы и методы организации историко-педагогического исследования; использованием современных электронных средств, позволивших осуществить отбор, анализ и систематизацию педагогических текстов в корпусе античных текстов.

Практическая ценность результатов исследования обусловлена возможностью их использования в качестве теоретико-методологического основания для педагогических и междисциплинарных исследований, обобщающих опыт построения системы антропологического образования педагогического прошлого или настоящего, а также включения в содержание профессиональной педагогической подготовки специалиста для раскрытия специфики научной организации педагогического процесса. Полученные выводы и апробированная методология существенно расширяют представления о путях и способах исследования историко-педагогического процесса и могут быть учтены при формировании исследовательского направления, связанного с историко-педагогическим анализом целей, содержания и форм педагогической деятельности, детерминированных антропологическим дискурсом педагогики конкретной эпохи. Результаты исследования, а также его источниковая база могут использоваться при разработке концептуального замысла диссертационных и монографических исследований, стать основой для разработки содержания спецкурсов «Педагогика Античности», «Педагогическое наследие учителей человечества», «История зарубежного образования», «Педагогическая антропология» для магистрантов и аспирантов

направлений педагогической подготовки, а также использоваться студентами при изучении курса «История образования и педагогической мысли».

Личный вклад соискателя заключается в систематизации и сопоставлении педагогических представлений об античной и современной «заботе о себе» с опорой на дискурсивные и антропологические основы педагогической реальности; теоретико-методологическом обосновании антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики в аспекте «высшего образования» и самообразования; раскрытии ранее не освещенного в педагогической науке процесса развития антропологического дискурса «заботы о себе» в истории античной педагогики; в историко-педагогическом анализе трудов античных мыслителей о «заботе о себе» на языке оригинала; расширении источниковой базы историко-педагогических исследований по проблемам античной педагогики; в самостоятельной интерпретации историко-педагогических фактов и явлений, а также в подготовке публикаций, содержащих основные идеи и выводы исследования.

Апробация основных результатов исследования. Основные результаты исследования представлены в 70 публикациях автора, в том числе двух авторских и трех коллективных монографиях, 17 статьях в изданиях, входящих в перечень, рекомендованный ВАК Минобрнауки России, двух коллективных учебных пособиях, а также статьях по итогам участия в международных, всероссийских, региональных научных и научно-практических форумах, чтениях, конференциях и семинарах. Результаты исследования обсуждались на *международных педагогических чтениях* по проблемам развития личности в образовательных системах (Ростов-на-Дону, 2009, 2011 гг.); *межрегиональных педагогических чтениях* (Владимир, 2010, 2012 гг.); на *международных научно-практических конференциях* по проблемам теоретико-методологических оснований взаимосвязи исторических ретроспектив и прогностических перспектив образования (Москва, 2011 г., Владимир, 2010 г., Волгоград, 2011–2013 гг., Ульяновск, 2013 г.); на ежегодных *национальных и международных конференциях* «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» (Москва, 2007–2013 гг.); на *всероссийских конференциях* по проблемам генезиса антропологических основ образования в контексте представлений о миссии и подготовке педагога (Ставрополь, 2008 г., Нижний Тагил, 2010 г., Ессентуки, 2013 г.); на первом национальном форуме российских историков педагогики

(Москва, 2013 г.); на *XXIX сессии научного совета* по проблемам истории образования и педагогической науки РАО (Волгоград, 2012 г.). Результаты исследования обсуждались на методологических семинарах памяти В.С. Ильина, заседаниях научно-исследовательской лаборатории по истории педагогики и лаборатории проблем личностно ориентированного образования при Волгоградском государственном социально-педагогическом университете.

Внедрение результатов исследования. Основные выводы и результаты диссертационного исследования нашли отражение в педагогической деятельности соискателя в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете в процессе преподавания курсов («История образования и педагогической мысли», «Теория обучения», «Теория воспитания») и разработанных им спецкурсов («Дискурсы педагогической деятельности» и «Педагогическая антропология»).

Объем и структура диссертации. Диссертация (363 с.) состоит из введения, четырех глав, заключения, списка использованных источников и литературы, который включает 510 наименований на русском и иностранных языках (древнегреческом, латинском и английском).

Глава 1. Теоретико-методологические основы историко-педагогического изучения антропологического дискурса

1.1. Основные подходы к пониманию дискурса в современных гуманитарных науках

Рубеж второго и третьего тысячелетий рассматривается не просто как хронологический факт и исторический переход, а как мировоззренческая революция. Как никогда остро возникла необходимость поиска универсальных научных понятий, которые с одной стороны, четко определены и ограничены, а с другой, открыты и пластичны (по А.А. Остапенко, понятия с «ограниченной определенностью»). Во многих науках обозначился терминологический кризис: необходимость отразить в языке специфику изучаемой реальности в рамках постнеклассического этапа развития научного знания поставила ряд острейших вопросов, связанных с целесообразностью выделения и аморфность содержания многих новых понятий, сложностью обозначения границ употребления при расширении рамок привычных понятий и т.д. Наиболее ярко терминологический кризис проявился в гуманитарных науках, которые оказались под влиянием трансформаций, происходящих в безграничном поле коммуникаций, многоаспектном и включающем в себя практически все сферы жизнедеятельности человека. Одним из исходных теоретических оснований данных трансформаций стали исследования, расширяющие представление о характере отношений человека и языка. Отход от «традиции автономного изучения языковых явлений» (Е.Н. Болотова), позволивший рассматривать язык гуманитарных наук на совершенно новом уровне (не столько в статике, сколько в динамике), получил название «дискурсивный переворот» (Г. Джиллетт, Р. Харре), «дискурс-бум» (И.Т. Касавин) или «парадокс дискурса» (Н.Н. Белозерцева).

Понятие «дискурс» (от лат. «discursus» – довод, рассуждение или «discere» – блуждать; от франц. «discours», нем. «diskurs» и англ. «discourse» – беседа, разговор) стало одним из наиболее часто употребляемых понятий в современных гуманитарных науках. Несмотря на то, что наряду с культурологическим, педагогическим, политическим, филологическим и другими дискурсами существуют, например, математический, медицинский и фармацевтический дискурсы, понятие «дискурс» в современных естественных науках

употребляется значительно реже. Этимологически слово «дискурс» раскладывается на две составные части: «dis» – «в разных направлениях» и «courir» – «бежать», т.е. буквально означает «разнонаправленное движение». «Разнонаправленность» дискурса определяет не только разные варианты произношения (дискурс или дискурс), но и множество интерпретаций, которые наиболее полно реализовались в рамках дискурсов гуманитарных наук. Дискурс в гуманитарных науках и гуманитарный дискурс не являются синонимами, поскольку первый реализуется на уровне всеобщего, а второй – на уровне особенного. Гуманитарный дискурс – «дискурс для специальных целей, представляющий совокупность лингвистических и экстралингвистических компонентов профессиональной деятельности в области научной коммуникации гуманитарного направления»¹. Ключевым при его рассмотрении является изучение специфики функционирования различных общенаучных и конкретно-научных терминов (т.е., преимущественно лексикон дискурса гуманитарных наук).

Оценка появления понятия «дискурс» в гуманитарных науках неоднозначна: от статуса модного, но и не несущего смысловой нагрузки понятия, до статуса понятия, задающего новые методологические правила всем гуманитарным наукам, включившим его в свой понятийно-терминологический аппарат. Отметим, что проблемам определения дискурса и классификации существующих дискурсов посвящено значительное количество исследований, осуществленных в рамках конкретной гуманитарной науки и в рамках междисциплинарных областей гуманитарного знания (социолингвистика, лингвоантропология, лингвофилософия и др.). Их анализ позволяет сделать вывод о том, что дискурс в гуманитарных науках исходит из того, что человек одновременно существует в поле значений, поле смыслов и поле ценностей, каждое из которых создается человеческой деятельностью (по Н.М. Борытко, это социальное пространство, антропологическое пространство и пространство культуры соответственно). Поле значений – единственное из полей, «внешнее» по отношению к человеку, позволяющее обозначать те или иные явления и процессы. Изменения в нем воспринимаются и принимаются человеком

¹ Болотова Е.Н. Лексикон гуманитарного дискурса: специфика функционирования общенаучных терминов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2006. – С.9.

наименее эмоционально. Поле смыслов и поле ценностей «укореняются» в человеке ценностно-смысловыми связями, изменения в которых нарушают представление человека не только о мире, но и себе и другом человеке. М.М. Бахтин, выстраивая методологию гуманитарных наук, подчеркивал, что в «человеческом универсуме» не существует никаких границ – ни предметных, ни ценностных, ни смысловых. Вместе с тем при очевидной взаимосвязи, каждое из трех полей обладает специфическими особенностями, определяющими содержание и объем понятия «дискурс» в гуманитарных науках.

Историографический обзор монографических и диссертационных исследований последнего десятилетия (2001-2013 гг.) позволил сделать следующие выводы: лингвистический подход к пониманию дискурса в гуманитарных науках тесно связан, прежде всего, с означиванием (фиксация в значении) и исходит из утверждения, что люди способны порождать дискурсы; философский подход, связанный с осмыслением (фиксация в смысле), и культурологический подход, связанный с осознанием (фиксация в ценности)¹, базируются на том, что люди способны лишь подчиняться или сопротивляться дискурсам, создавая условия для появления новых дискурсов. Антропологический подход к пониманию дискурса в гуманитарных науках акцентирует внимание на самом человеке, т.е. на том, кто именно осуществляет означивание, осмысление и осознание. Данный подход конкретизируется через лингвистический, философский и культурологический подходы.

В каждом подходе понятие «дискурс» по-разному соотносится с понятием «институциональность». В целом, в основе исследований посвященных методологическому осмыслению природы институционального и (в)неинституционального лежит следующее понимание: институциональное (удовлетворяющее определению понятия «институт») – установленное официально, закрепленное в общественном статусе, определяющее и ограничивающее «набор альтернатив, которые имеются у каждого человека» (Д. Норт), а (в)неинституциональное – все выходящее за эти рамки, но также

¹ Базовым в понимании процессов осмысления и понимания являются определение Н.М. Борытко: «Два процесса – осмысление (наделение ценностей смыслами) и осознание (формулирование смыслов в ценности) – встречаясь, образуют пространство субъектности человека, или его ценностно-смысловую сферу» (Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография. – Волгоград: Перемена, 2001. – С.17).

способное организовывать и структурировать общественную жизнь. Через институционализацию задается некая обобщенная реальность конкретной исторической эпохи, которая находит отражение в дискурсе. Вместе с тем, ни один из подходов не замыкается только в одном из полей и не существует автономно: в каждом из них обнаруживаются элементы двух других подходов.

Лингвистический подход к пониманию дискурса в гуманитарных науках связан с означиванием, которое является результатом фиксации значений, и ориентирован на то, что человек развивается, прежде всего, в поле значений. Смыслы и ценности накладываются только на четко сформированное представление о значении, которое формируется в процессе становления человека как речевой личности. Под «значением» понимается «обозначаемый (называемый) ... предмет или класс предметов (объем именуемого понятия)¹. Истоки данного подхода лежат в лингвистических и речеведческих дисциплинах, рассматривающих дискурс как: «1) речемыслительный процесс, воспроизводящий и формирующий комплексные лингвистические структуры, компонентами которых являются высказывания и группы высказываний, связанные дискурсивными операциями; 2) комплексная лингвистическая структура, превышающая по объему предложение²; 3) сверхфразовое единство, кортеж реплик в диалоге (В.А. Звегинцев); 4) сегментированный определенным образом речевой поток (В.Г. Борботько); 5) текст, который существует в ситуации общения (В.И. Карасик); 6) коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и прочем контексте (Т.А. Ван Дейк) и т.д.

Фиксация дискурса происходит одновременно в некоторой точке содержательного пространства и в некоторой точке физического пространства как арены действий. Без четкой фокусировки и локализации того, о чем говорится, т.е. без серии последовательных пространственных фиксаций, невозможно говорить о существовании дискурса. Обобщая вышесказанное, дискурс в узколингвистическом понимании предстает как сложное коммуникативное событие, происходящее в строго обозначенных

¹ СФС. – С.241

² Цит. по: Борботько В.Г. Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике. – 3-е изд. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – С.277-278.

пространственно-временных рамках.

Характеризуя антропологический подход к пониманию дискурса в гуманитарных науках через лингвистический отметим, что значительно меньшая часть лингвистических определений рассматривает дискурс не абстрактно, а в непосредственном соотнесении с человеком. Истоки данного понимания заложены Ш. Балли, который понимал дискурс как личностно окрашенную речь, прошедшую «сквозь призму наших нужд, потребностей и желаний в смутном свете субъективного восприятия»¹, и Э. Бенвенистом, противопоставившим речь и дискурс как «речь, присваиваемую говорящим»². Решающее значение имеет не столько где и когда что-то сказано, сколько как, кем, для кого и с какой целью. Дискурс в данном контексте понимается как: 1) речь, погруженная в жизнь (Н.Д. Арутюнова); 2) «совокупность вербальных манифестаций»³, отражающих идеологию или мышление определенной эпохи (В.Е. Зарайченко); 3) социально или идеологически ограниченный тип высказываний (П. Серию); 4) упорядоченное и систематизированное использование языка, за которым встает особая идеологически и социально обусловленная ментальность (В.Е. Чернявская).

В данном случае дискурс выходит за пределы коммуникативной ситуации в более широкую сферу жизненной реальности. Его существование возможно и без серии последовательных пространственных фиксаций. Дискурс позволяет восстановить из сложных продуктов коммуникации (к которым в том числе могут относиться и древние тексты) «дух времени» и оказывается тесно сопряженным, прежде всего, с содержательным пространством. Немногочисленность подобных определений дискурса, сформировавшихся, преимущественно, в рамках социолингвистики, может быть объяснена, исходя из следующего утверждения Т.А. Ван Дейка: в данном понимании понятие дискурс приобретает «наиболее абстрактный смысл», поскольку «относится к специфическому историческому периоду, социальной общности или к целой культуре»⁴. Однако, по М. Фуко, именно историческая обусловленность

¹ Балли Ш. Французская стилистика / пер. с фр. – М.: Ин. лит-ра, 1961. – С.138.

² Цит. по: ЛЭС. – С.137.

³ Брачули И.Я. Антропологический дискурс и постсоветское пространство // Человек постсоветского пространства: сб. материалов конф. Вып.3 / под ред. В.В. Парцвания. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2005. – С.51.

⁴ Ван Дейк Т.А. К определению дискурса /пер. с англ. А. Дерябин [Электронный ресурс] // URL: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm> (дата обращения: 11.11.2011)

дискурса и возможность его развития через последовательную смену дискурсивных формаций и позволяет говорить о некоем «мире дискурса».

В рамках данного подхода дискурсы институциональны, инициируются одним из участников коммуникации и дифференцируются по предметной области. Историчность дискурса тесно связана с его институциональностью: «Важно отметить, что институциональный дискурс исторически изменчив – исчезает общественный институт как особая культурная система и, соответственно, растворяется в близких, смежных видах дискурса свойственный исчезающему институту дискурс как целостный тип общения»¹. В рамках данного подхода институциональность является системообразующим признаком дискурса, отражающим специфику правил, установленных для человека тем или иным общественным институтом и актуализирующим оппозицию «институциональное/дискурсивное – (в)неинституциональное/недискурсивное». Если *дискурс перестанет быть институциональным, то он перестает быть и дискурсом*.

Дискурс предстает как пространство развёртывания речи в сфере той или иной коммуникации (педагогической, политической, экономической и др.), регламентированное по содержанию и по форме. Он является результатом сложных языковых изменений и дифференцируется по предметной области, по ситуациям, участникам и т.д. В общем виде дискурс понимается как *коммуникативно-ориентированная практика*². С теми или иными поправками данное понимание зафиксировано в гуманитарных исследованиях, посвященных дискурсам образовательного пространства (М. Бойл, Р.М. Гиллис, Т.В. Ежова, Е.Ю. Дьяков, Н.А. Комина, О.В. Коротеева, Н.С. Остражкова, Б.В. Пеньков, С.Н. Родионов, Н.В. Шеляхина, С.Ф. Сергеев и др). В значительно меньшей части гуманитарных исследований в качестве базовых используются лингвистических определений дискурса, исходящие соотнесения дискурса и того, кто его генерирует. Вместе с тем, данный аспект рассмотрения имеет более широкие возможности в гуманитарных науках, поскольку дискурс предстает как личностно окрашенная речь, частично выводит за пределы коммуникативной ситуации, не только отражая

¹ Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – С.194-195.

² Возможность рассмотрения дискурса как той или иной практики зафиксированы в «Археологии знания» М. Фуко.

социальную практику, но и конструируя ее. Данное понимание зафиксировано в исследованиях, посвященных: анализу внутрисемейного дискурса, отражающего поворотные решения членов семьи на ключевых этапах развития ребенка, родительские позиции, облегчающие или затрудняющие социализацию больного ребенка (В.В. Латынов, Г.И. Резницкая); поиску оптимальных дискурсивных стратегий педагогического общения (С.В. Сорокина); гармонии и дисгармонии педагогического дискурса (Ю.В. Щербинина); формированию «человека повседневности» в рамках культурологического дискурса (Н.А. Нехаева) и др.

Несмотря на множественность и эклектичность существующих в рамках данного подхода пониманий, *дискурс* связан с *понятием*, которое отражает специфику гуманитарного знания в целом и знания конкретной гуманитарной науки. В рамках лингвистического подхода к пониманию дискурса в гуманитарных науках все события, в первую очередь, означиваются человеком, а затем осмысливаются и осознаются. Внимание акцентируется на когнитивной функции дискурса: человек не только включен в поле значений, но и осуществляет наполнение этого поля посредством дискурса, который представляет собой продукт речи или сам процесс речи. Понимание дискурса в рамках лингвистического подхода наиболее точно отражено у Н. Фейрклоу: «Дискурс – это практика не только репрезентации, но и *означивания* мира, заключения и конструирования мира в значении» (курсив наш – В.П.)¹.

Философский подход к пониманию дискурса в гуманитарных науках связан не столько с означиванием, сколько с осмыслением, которое является результатом преломления изучаемой реальности в смысле. Данный подход подразумевает экспликацию не только «явных значений» (Р. Барт) или «уже-сказанного» (М. Фуко), но и экспликацию «неявных смысловых пластов» (Р. Барт) или «никогда-не-сказанного» (М. Фуко). В понятии «смысл» находят отражение: сдвиг мотива на цели деятельности (А.Н. Леонтьев), фиксация «индивидуального сознания в личностном бытии» (Н.М. Борытко), превращение потребностей и ценностей, существующих объективно, в механизм регуляции деятельности и отношений (Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев и др.). Ключевым в данном подходе является акцент на разведение понятий «значение» и «смысл»: смысл способен выступать «в качестве «полноты

¹ Fairclough N. Discourse and Social Change. – London, 1992. – P.64.

значений» предмета, который определяется через описание конструирующих его актов»¹. В данной связи речь идет о качественно иной постановке проблемы взаимосвязи человека и дискурса, которая рассматривается в аспекте свободы или несвободы человека от власти дискурса (исследования Д.В. Галкина, С.Н. Грибова, В.П. Петрова, А.А. Сундеева, С.В. Соколовского и др.).

В рамках данного подхода дискурс не создается человеком, а неявно воздействует на него, закрепляя особый взгляд на мир, и понимается как: 1) практика, которая образуется, существует и функционирует по своим правилам (М. Фуко); 2) материальная форма существующих идеологий (М. Пешо); 3) форма существования власти (Л. Марен); 4) некая реальность, отражающая представления людей о мире и задающая символическую реальность со своими социальными законами и правилами поведения (М. Йоргенсен, Л. Филлипс); 5) «властный ресурс» или «коммуникационный капитал», который позволяет установить нужный режим коммуникации (О.Ф. Русакова, А.Е. Спасский). Дискурс представляет собой регулятор состояния общественного сознания, задающий определенную стратегию поведения; определенную рамку восприятия окружающего мира, которая актуализирует проблему соотношения бытия, сознания и самосознания и может рефлексироваться или не рефлексироваться субъектом. М. Фуко в работе «Слова и вещи. Археология гуманитарных наук» (1963 г.) подчеркивает, что человек определенной эпохи, с одной стороны, окутывает мир своеобразной языковой паутиной, а с другой – сам оказывается не в состоянии выбраться за ее пределы. Несмотря на то, что основным понятием работы выступало не понятие «дискурс», а понятие «эпистема» – характерное для определенной эпохи «познавательное поле», уровень научных представлений – М. Фуко удалось показать включенность установок, необходимых для понимания смыслов, во время, которое их порождает². Общий принцип понимания дискурса был сформулирован им в

¹ СФС. – С.241.

² В дальнейшем понятие «эпистема» практически не встречалось в работах М. Фуко. Это связано не только с изменением методологической позиции автора, расширившим понимание понятия «дискурса», сколько с особенностями перевода слова «discours» в его работах. Н.С. Автономова в предисловии к книге «Слова и вещи» отмечает, что «там, где оно не имеет явного терминологического смысла, его приходится переводить «речь», изредка «рассуждение». Там, где оно употребляется как термин, причем термин исходный и неопределяемый – в «Словах и вещах» ... приходится переводить его словами «дискурсия», «дискурс», «дискурсивный» (Автономова Н.С. Мишель Фуко и его книга «Слова и вещи». Вступительная статья // Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / пер. с фр.

«Археологии знания» (1969 г.): несмотря на то, что дискурс проявляется через вербализацию, «отношения в дискурсе характеризуют не язык, который использует дискурс, не обстоятельства, в которых он разворачивается, а самый дискурс, понятый как чистая практика»¹.

Характеризуя антропологический подход к пониманию дискурса в гуманитарных науках через философский отметим, что значительно реже дискурс рассматривается в непосредственной взаимосвязи с человеком, находящимся под его влиянием, а его границы – не с точки зрения отделения одного дискурса от другого (по М. Фуко, одной дискурсивной формации от другой), а с точки зрения границ, которые создает сам дискурс для познавательной деятельности. Познание осуществляется человеком, который в каждую историческую эпоху ограничен уровнем научных представлений, развития языка, потребностей и др. Все это позволяет говорить о том, что *дискурс* в гуманитарных науках связан с *нарративами* (от англ. и фр. «*narrative*» – рассказ, повествование) и укладывается в следующую схему: «Я исследую этот фрагмент действительности, чтобы показать вам, что имеет место быть». Одной из основных функций нарратива является способность репрезентовать опыт человека для него самого и других (Дж. Брукмейер, Д. Шиффрин, Р. Харре), обнаруживая смыслы не только в рациональном, но и в иррациональном.

В рамках данного подхода дискурсы не могут быть созданы субъектом и предзаданы разворачивающейся темой; их производство и распространение осуществляют институциональные образования (по М. Фуко, это армия, государство, школа, церковь и т.д.). В данном контексте институциональность дискурса означает следующее: субъекты всех существующих дискурсов «обсуждают возможности своих институций против других, устанавливают внутриинституциональные иерархии, регулируя не только объекты (выбирая из них истинные и ценные для данной институции), но и доступ других людей к производству текстов от лица этой институции»². Право на высказывание часто

В.П. Визгина и Н.С. Автономовой. – СПб.: А-сad, 1994. – С.26). В более поздних работах М. Фуко, значение понятия «дискурс» уточняется, расширяется и употребляется как противоположность «недискурсивному», что дало основание переводить его непосредственно как «дискурс».

¹ Фуко М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочит. в Коллеж де Франс в 1981-1982 учеб. г. / пер. с фр. А.Г. Погоняйло. – СПб.: Наука, 2007. – С.47.

² Pecheux M. Language, Semantics and Ideology. – Basingstoke. – 1982. – P.51.

оценивается с точки зрения перспектив развития того или иного социального института: в частности, дискурсы политики и экономики отражают специфику взаимоотношений между социальными группами, т.е. перераспределение прав на высказывание как итог политических или экономических преобразований. В ряде междисциплинарных исследований дискурсы рассматриваются как основа развития образования как социального института: изучение социальной морфологии образовательного дискурса (Е.В. Добренькова), философская характеристика образовательного дискурса современности (Л.И. Иванкина), соотнесение дискурса и образования при характеристике личности в информационном обществе (Е.Г. Сахановская) и др.

На современном этапе институционализация имеет место везде, где осуществляется взаимная типизация опривыченных действий (П. Бергер, Т. Лукман). Несмотря на то, что институты являются результатом исторических перемен, крупные институциональные изменения происходят редко (Д. Норт, Дж. Марч, Дж.П. Олсен). Следовательно, если исторические изменения и приводят к тому, что *дискурс перестанет быть институциональным, то он не исчезает, а становится ((в)неинституциональным*. Институциональность является нормативным признаком дискурса, поскольку отражает его способность нормализовывать мышление и поведение, относя те или иные способы понимания гуманитарной реальности к сфере рационального (институциональный дискурс) или иррационального ((в)неинституциональный дискурс).

В самом общем виде дискурс в философском подходе предстает как *социально-ориентированная практика*. Данное понимание дискурса зафиксировано в гуманитарных исследованиях, посвященных дискурсу массы в современной культуре (С.Н. Грибов), сравнительному анализу модернистского и постмодернистского дискурса в дидактике США (Г.Д. Дмитриев), модусам существования образования как социального института (отражает структурные параметры) и модусам существования образования как общественного дискурса (отражает динамические параметры) (Е.В. Добренькова), формированию личности и ее идентичности в информационном обществе через призму дискурса и процесс образования (Е.Г. Сахановская), рассмотрению природы ребенка и воспитания в аспекте антропологического дискурса (В.И. Слущкий), антропологическому знанию в правовом и политическом дискурсах

(С.В. Соколовский), человеческой субъективности и власть дискурса (А.А. Сундеев), зависимости структуры образовательного дискурса от социальных взаимоотношений (Н.В. Шеляхина).

Таким образом, в философском подходе к пониманию дискурса смысловое измерение события вытесняет событие как таковое, в его значении. Когнитивная функция дискурса признается как значимая, но не является ведущей, поскольку человек аккумулирует те смыслы, которые впоследствии будут предопределять его восприятие значений. Ведущей функцией дискурса является регулятивная функция, которая подчеркивает его способность существовать как властный ресурс. Человек, находящийся в поле смыслов, ориентируется в нем благодаря дискурсу, который представляет собой совокупность надзорных механизмов. Понимание дискурса в рамках философского подхода отражено в определении О.В. Плахотника: дискурс представляет собой способ «упорядочения действительности, способ видения мира ... не только отражающий мир, но и проектирующий, сотворяющий его»¹.

Культурологический подход к пониманию дискурса связан с осознанием и ценностями. В. Франкл подчеркивал, что ценности – это «универсалии смысла, кристаллизующиеся в типичных ситуациях, с которыми сталкивается общество или даже все человечество»². Специфика ценности в том, что она связана с действительностью на двух уровнях: на уровне объекта, который благодаря ценности становится благом, и на уровне субъекта, акт которого благодаря ценности становится оценкой (Г. Риккерт). Дискурс одновременно формирует ценностно-смысловое пространство и позволяет ориентироваться в нем. Взаимосвязь человека и дискурса также рассматривается в аспекте властных механизмов дискурса, однако признается, что человек находится «в условиях дискурсной регламентации»: генерирует дискурс, устанавливает его правила и следует им (Е.А. Кожемякин). Дискурс понимается как: 1) институциональное явление, отражающее правила языка культуры (М. Фуко); 2) «воплощение, фильтр, создатель, воссоздатель и передатчик культуры, – поскольку для проникновения в суть культуры следует изучать реально производимые обществом и отдельными его членами мифы, легенды, истории,

¹ Плахотник О.В. Дискурс как понятие: философско-методологический потенциал // Гуманитарный часопис. – 2009. – № 3. – С. 28.

² Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – С.288.

разговоры и словесные поединки, составляющие вербальную жизнь данного общества» (Д. Шерцер)¹; 3) «жизнь-поступок», позволяющий включиться в мир культуры (М.М. Бахтин); 4) «артикулированная форма объективизированного сознания как феномена культуры»²; 5) «регламентируемая определенными историческими и социокультурными кодами (традициями) смыслообразующая и воспроизводящая деятельность, рецепция которой формирует или изменяет картину мира и модели опыта человека»³; 6) «составляющая социокультурного взаимодействия» (Т.А. Ван Дейк), предполагающая изучение культуры с точки зрения знаков и символов, текстуальности и кодифицированности, структурного моделирования во взаимосвязи с языком (Е.Н. Лучинская).

В рамках данного подхода дискурс не только обозначает культурные доминанты соответствующей эпохи, но и позволяет их охарактеризовать. Он является интерактивной формой культурного опыта. Ведущая функция дискурса – интерпретационная, отражающая его способность задавать специфические установки интерпретаций событий и явлений. С одной стороны, дискурс представляет собой надындивидуальную систему ограничений в культурном пространстве, т.е. установку на определенное поведение и действие внутри него, а с другой стороны – связь между установкой и поведением или действием глубоко индивидуальна. По Е.А. Кожемякину, в дискурсе фиксируются ценности, «происходит оценивание, структурирование и переструктурирование реальности, расстановка и смещение акцентов, описывается допустимое и недопустимое поведение, фиксируются ценности...»; неверное представление о ценностных установках, принятых в конкретной культуре, свидетельствует о дискурсивной некомпетентности⁴. Оценивание предметов и явлений отодвигает на второй план означивание и осмысление: чтобы описать и объяснить тот или иной феномен достаточно идентифицировать дискурс существующей культуры как некую норму,

¹ Цит. по: Щербинина Ю.В. Педагогический дискурс: на пути к гармонизации: монография. – М.: МПГУ, Прометей, 2010. – С.70.

² Костяев А.И. Культура как текст. Дискурс-анализ античности и современность: монография. – М.: МГУКИ, 2003. – С.19.

³ Кожемякин Е.А. Концептуально-методологическое обоснование дискурсивной формы бытия культуры: дисс. ... д-ра филос. наук. – Белгород, 2009. – С.14.

⁴ Кожемякин Е.А. Дискурсивный подход к изучению культуры // Энциклопедия «Дискурсология» [Электронный ресурс] // URL: http://www.madipi.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=135%3Adiscursologia-proyecto-enciclopedico&catid=134%3Adiscursologia-proyecto-enciclopedico-&Itemid=55 (дата обращения: 25.01.2012).

опирающуюся на предшествующие достижения культуры (т.е. обусловленную некой иерархией ценностей) и отражающую соответствующий фрагмент ее современного состояния.

Характеризуя антропологический подход к пониманию дискурса в гуманитарных науках через культурологический отметим, что в отличие от философского подхода, в котором власть, знание и дискурс дополняют друг друга в производстве конструировании реальности, рассмотрение дискурса в контексте культуры не подразумевает радикальных механизмов идеологизации, нормализации и исключения субъекта из дискурсивного пространства. Содержание дискурса исходит из культурологической обусловленности языка, фиксирующего «наиболее существенные концепты для культуры соответствующего народа либо значимо их игнорируют»¹. При обращении к дискурсу с точки зрения человека, находящегося в его пространстве, утверждение М. Фуко о том, что содержание дискурса задает, что считать истинным, а что ложным, существенно расширяется. Знание, ограничено определенными историческим и культурным горизонтами, следовательно, один и тот же дискурс, как и жизнь человека, уникален и не может повториться в новых условиях. В любой культурной эпохе одновременно сосуществуют несколько дискурсов (В.А. Андреева, М. Йоргенсен, Л. Филлипс и др.), фиксирующих представления о том, что следует считать случайным, а что закономерным. Ни один из дискурсов и не способен претендовать на то, чтобы стать единственно верным и структурирующим социальное (И.Я. Брачули).

Данный подход предполагает изучение культурологической обусловленности дискурсов как ориентиров, которые были заданы человеком в ходе развернутой во времени и пространстве «символической социализации» (Н.И. Воронова, А.В. Смирнов и др.). Постепенная «децентрация» человека, его «углубление» в познаваемый мир обусловили взаимосвязь *дискурса* и *метафоры* (от греч. «*metaphorá*» – перенесение), позволяющий упорядочивать различные идеи и мнения, на первый взгляд кажущиеся несопоставимыми. В.И. Шувалова подчеркивает: прибегнув к метафоре можно не просто «сфокусировать внимание на чем-то важном», но и сломать «установившуюся концептуально-категориальную систему, которая сковывает наше мышление»,

¹ Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – С.145.

привести в соприкосновение «концепты, находившиеся до этого на расстоянии друг от друга»¹.

В целом, дискурс в культурологическом подходе предстает собой *культурно-ориентированную практику*. Понимание дискурса в рамках данного подхода отражено у Е.В. Бабаевой при рассмотрении дискурсивного измерения ценностей, Е.А. Кожемякина в аспекте применения идей дискурсивного подхода к изучению институциональной культуры, А.И. Костяева при изучении дискурса античной культуры, С.Н. Лучинской в контексте обоснования специфики постмодернистского дискурса и др. Человек ориентируется в поле ценностей, как и в поле смыслов, благодаря дискурсу, который представляет совокупность адаптационных механизмов, не сводимых ни к индивидуальному, ни к универсальному. Дискурс в общем виде понимается как «аморфный метафорический комплекс, составляющий общий тематический фон и задающий общие категориальные контуры отдельных исследований»². Он определяется доминирующим в социокультурной традиции типом рациональности (М. Фуко), осознан и востребован человеком, поскольку имеющиеся у него ценности раскрываются через содержание дискурса. Дискурс генерируется не субъектом, а институциональными образованиями, которые лишь относительно независимы от индивидуальных предпочтений и ожиданий (Дж. Марч, Дж.П. Олсен). Вне зависимости от того, является ли дискурс институциональным или неинституциональным, в его основе находится относительно неизменное ядро, способное функционировать в любом культурном пространстве и времени. По А.И. Костяеву, культурологическая концепция дискурса «направлена на преодоление стереотипных его осмыслений в пределах психологических и лингвистических сфер» и позволяет рассматривать дискурс в аспекте инверсии «основных культурных смыслов»³. Институциональность, таким образом, рассматривается как дескриптивный признак дискурса, указывающий на причины возникновения и способы преодоления противоречий, возникающих в гуманитарном знании при изменении культурных доминант.

¹ Шувалов В.И. Метафорический дискурс. – М.: Прометей МПГУ, 2005. – С.17.

² Цит. по: Плахотник О.В. Дискурс как понятие: философско-методологический потенциал // Гуманитарный часопис. – 2009. – № 3. – С.30.

³ Костяев А.И. Культура как текст. Дискурс-анализ античности и современность: монография. – М.: МГУКИ, 2003. – С.6-7.

Обобщая характеристику, данную *антропологическому подходу к пониманию дискурса в гуманитарных науках* через лингвистический, философский и культурологический подходы отметим, что он позволяет рассмотреть дискурс не абстрактно, а в непосредственном соотнесении с человеком (вне зависимости от того, способен человек генерировать дискурсы или только находиться под их влиянием), «выступающим как творец гуманитарного универсума, как альфа и омега дискурса»¹. Обращение к человеку, существующего в мире дискурса, не только требует учета и поля значений, и поля ценностей, и поля смыслов, но и поля самого человека. Означивания, осмысления и осознание (аспект принятия) напрямую связаны с преобразованием (аспект действия). Дискурс оказывается связан с *концептом* (от лат. «conceptus» – мысль, понятие, представление и «conspicere» – «значить»), объединяющим прямое и косвенное значения. Концепту, с одной стороны, «принадлежит все, что принадлежит строению понятия», а с другой – все, что «делает его фактом культуры – исходная форма (этимология); сжатая до основных признаков содержания история; современные ассоциации; оценки и т.д.»². Вал.А. Луков и Вл.А. Луков подчеркивают историческую обусловленность концептов и то, что они объединяют смысловое и чувственное восприятие, группируясь «не в тексты, а в научные идеи (положения, постулаты, закономерности, гипотезы)»³. На возможности концепта в конкретизации значений, смыслов и ценностей указывают В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин, М.В. Пименова и др., подчеркивая ограниченность концептов сознанием человека как их носителя.

Дискурс, с одной стороны, стремится к однозначности и точности, а с другой – подразумевает некоторую степень свободы от усредненных и стандартизированных значений, а потому в большей степени позволяет отразить природу гуманитарного знания. Дискурс в антропологическом подходе предстает собой *антропо-ориентированную практику*, которая конкретизируется через дискурсы как коммуникативно-, социально- и

¹ Хоружий С.С. Человек: сущее, тройко размыкающее себя // Официальный сайт института синергийной антропологии [Электронный ресурс] // URL: http://synergia-isa.ru/wp-content/uploads/2011/06/horuzhy_troyakoe_sushee.pdf (дата обращения: 31.07.2012).

² КСРС. – С. 41.

³ Луков Вал.А., Луков Вл.А. Парадигмы воспитания: от «войны тезаурусов» к «диалогу тезаурусов» // Вестник международной Академии наук (русская секция). – 2007. – №1. – С.68.

культурно-ориентированные практики.

В рамках лингвистического подхода обращение к дискурсу осуществляется во взаимосвязи с понятием, в котором обозначены уникальные и универсальные процессуальные характеристики, отражающие специфику гуманитарного знания в целом и знания конкретной гуманитарной науки; в рамках философского подхода – во взаимосвязи с нарративом, посредством которого происходит репрезентация способов понимания гуманитарной реальности, несущих отпечаток того, кто ее осуществляет; в рамках культурологического подхода – во взаимосвязи с метафорой, которая позволяет рассматривать его как реальность, определяющую ключевые научные диспозиции гуманитарной реальности (устойчивые предрасположенности к возможному и должному пониманию гуманитарного знания и перспектив его дальнейшего развития); в рамках антропологического подхода – во взаимосвязи с концептом, позволяющему охарактеризовать человека, существующего в гуманитарной реальности и преобразующего ее. Представление о взаимосвязи всех четырех подходов заложено в работах М. Фуко, рассматривающего дискурс и как практику, расширяющую возможности языка, и как власть в дисциплинарном и реальном пространствах, и как феномен культуры в непосредственной взаимосвязи с человеком. В рамках гуманитарных наук описание институциональных дискурсов позволяет вскрыть механизм взаимоотношений между социальным институтом, познанием, речью и поведением (М. Стуббс). На любом историческом этапе человек создает значения, аккумулирует ценности и смыслы, тем самым формируя дискурсы. Понятие «дискурс» постепенно переходит от неопределенного к «более общему и онтологически нагруженному понятию» (М.А. Никулина), в котором зафиксирована его многомерность и возможность рассмотрения изучаемых реальностей через человека.

Таким образом, дискурсивная проблематика вышла за рамки лингвистических и речеведческих дисциплин, в которых понятие «дискурс» впервые было введено в научный оборот. Обращение к понятию «дискурс» в гуманитарных науках обусловлено необходимостью очертить контур антропологических проблем прошлого и настоящего. Сложность уточнения понятия «дискурс» в гуманитарных науках имеет два аспекта. Первый характеризует то, что связь дискурса с человеком обозначена имплицитно и не

находит отражение в большинстве его определений. Второй аспект заключается в том, что дискурс все чаще оказывается связан коммуникацией настоящего, а с коммуникацией прошлого, которая может восстановлена, например, на основе анализа древних текстов. Однако пути и способы данного восстановления в достаточной мере не конкретизированы.

Термин «дискурс» в гуманитарных науках постепенно утрачивает свою однозначность и приобретает новые и дополнительные значения. В отличие от других терминов-мигрантов, термин «дискурс» не адаптируется к существующему полю значений, а становится основой нового поля значений. Именно это нетипичное «поведение» для заимствованного термина и было названо «дискурс-бумом» (И.Т. Касавин), «дискурсивным переворотом» (У. Флик, Р. Харре) или «парадоксом дискурса» (Н.Н. Белозерцева) в гуманитарных науках. На современном этапе происходит переосмысление и определение дискурса в аспекте его взаимосвязи с понятием, метафорой, нарративом и концептом. Функции дискурса существенно расширяются: от функций воспроизводства языковой личности до функции воспроизводства знания в целом путем замещения одних представлений о научной реальности другими. Дискурс в гуманитарных науках систематизирует реальные и актуализирует потенциальные значения, смыслы и ценности, способствует принципиально новому пониманию реальности и трансформирует поле научного поиска, накладывая ограничения на бесконечный поток высказываний, мнений и суждений, выделяя принципиально значимые «здесь и сейчас». Широкое применение междисциплинарной методологии привело к аккумулярованию разных подходов к пониманию дискурса, но пока не стало исходной точкой для построения единой дискурсивной теории в гуманитарных науках. Вместе с тем, на смену констатирующего этапа, связанного с пониманием значимости дискурса для развития современного гуманитарного знания в целом, должен прийти феноменологический этап, связанный с пониманием дискурса как феномена, способствующего продуктивному осмыслению и развитию знания конкретных гуманитарных наук (культурологического, педагогического и т.д.).

1.2. Эвристический потенциал антропологического дискурса педагогики в осмыслении педагогической реальности прошлого

Современное педагогическое знание, как и гуманитарное знание в целом, формируется в условиях междисциплинарности: термины, традиционно закрепившиеся за той или иной областью знания, приобретают пограничное значение или свободно мигрируют в проблемные поля иных областей знания, «далекие» от первоначальных проблемных полей, к которым они принадлежали. В новой области знания термин, для которого характерна точность, однозначность и не связанность с контекстом, переопределяется, и из слова с более или менее ясным понятийным содержанием превращается в слово, четко обозначающее новое понятие и его соотношение с другими понятиями. На фоне очевидной философской, психологической и экономической перегруженности языка педагогики появление лингвистического термина-мигранта «дискурс» является, скорее, исключением, чем правилом. Обращение педагогики к дискурсу не ограничивается полным или частичным отказом от его общепринятого определения как структурированной в пространстве и времени коммуникации, т.е. переопределением лингвистического термина «дискурс» с последующим превращением в новое педагогическое понятие. В материалах общественных педагогических проектов и конкурсов¹ отражена необходимость дальнейшей разработки антропологических основ педагогической теории и практики как ключевого момента в обозначении ведущих дискурсов, от которых напрямую зависит образовательная политика. Дискурс рассматривается как детерминанта, возникшая вследствие актуализации в педагогике новых философско-методологических стратегий развития гуманитарного знания. С одной стороны, дискурсы педагогики позиционируются как ключ к решению ряда проблем, стоящих перед педагогикой, а с другой, обнажают еще одну серьезную проблему – проблему построения собственных проблемных полей.

¹ Международный общественно-политический форсайт-проект «Детство-2030» (2008 г.), в котором подчеркивается, что на основе ведущего дискурса разрабатываются принципы образования; Общественный проект С.Ю. Черникова «Школьная альтернатива» (приложение «Основания нового дискурса становления») (2008 г.); Всероссийский открытый конкурс образовательных программ, учебно-методических материалов и виртуальных ресурсов на тему «Антропологический дискурс содержания образования», организованный Межрегиональной автономной некоммерческой организацией «Академия социального проектирования и управления инновациями» (2011 г.).

Методологический потенциал понятия «дискурс» столь высок, что педагогические исследования, обращающиеся к нему, поражают своей широтой: от дискурсивного измерения ценностей и оценки образовательной политики до изучения медико-педагогического, образовательного, педагогического, рефлексивно-гуманистического, социально-образовательного, учебного, учебно-воспитательного и др. дискурсов как средств осмысления и проектирования педагогических феноменов – процессов формирования умений, компетентностей, мышления, личности и др. При определении дискурса как на уровне фундаментальных педагогических теорий, так и на уровне методических разработок, сохраняется стремление выстроить их относительно одной из двух линий, лежащих в основе современного дискурс-анализа: актуализировать педагогические возможности лингвистической теории дискурса, или обозначить их, исходя из философских, культурологических и антропологических представлений о дискурсе, в которых заключена потенциальная возможность создания иной научной теории дискурса. Первая линия связывает конкретизацию понятия дискурса с пониманием правил, по которым структурируется он сам, и предполагает активный поиск путей оптимизации инструментальности дискурса как педагогического феномена и понятия. Устойчивая и однозначная связь дискурса со значением, перенесенная в гуманитарные науки в целом и в педагогику в частности из лингвистики, реализуется в педагогических концепциях, стремящихся «материализовать» дискурс: «опредметить» дискурс: рассмотреть его во взаимосвязи с целями и средствами обучения конкретному предмету. Вторая линия связывает конкретизацию понятия дискурса с пониманием правил, которые лежат в основе способности дискурса структурировать педагогическую реальность¹, и указывает на принципиальную невозможность оперировать дискурсом исключительно с точки зрения понятий, пренебрегая связью дискурса с нарративом, метафорой и концептом. Внимание исследователей акцентируется на взаимосвязи дискурса с методами научного познания, его способности изменять существующие значения, смыслы и ценности, выступая как надпредметный код или «надпредметный паттерн», который, наряду с

¹ В дальнейшем, говоря о педагогической реальности, мы будем исходить из того, что педагогическая реальность является одной из гуманитарных реальностей, которая существует в виде педагогических явлений, событий, процессов, феноменов и имеет характерные способы восприятия, описания и конструирования.

гуманитарностью (по Е.А. Елизовой и Н.Г. Фроловой), внедрен в структуру создаваемого и передаваемого знания. Двойственная природа дискурса в педагогике, таким образом, заключается в его понимании как источника становления конкретного человека и как источника становления педагогического знания.

Широта проблем, для решения которых необходима детальная разработка антропологических основ педагогики и возрастающий интерес к изучению отдельных аспектов формирования в педагогике новой дискурсивной, человеческой онтологии, обусловили необходимость педагогической объективации понятия «антропологический дискурс». С.А. Смирнов, рассматривая образовательные результаты в категориях антропологического дискурса, подчеркивает, что в эпоху постмодерна становится ясным, что в основу педагогических концепций должны быть положены не «устаревающие антропологические проекты и модели»¹, а проекты и модели «новой антропологии, преодолевающей привычные и ставшие не эффективными антропологические гуманитарные практики»². Вместе с тем, феномен антропологического дискурса педагогики не является феноменом постмодерна, возникшим в результате изменений в онтологических, гносеологических, когнитивных и коммуникативных контекстах педагогического знания последних десятилетий. В трудах многих отечественных и зарубежных педагогов предпринимались попытки определить пониманием педагогических феноменов через концептуализацию представлений о человеке, заложившие основы современного рассмотрения антропологического дискурса в аспекте его способностей уведомлять об опасности «исчезновения человеческого в человеке» и указывать на возможности раскрытия «неожиданных горизонтов» (И.Я. Брачули) человеческой сущности. Однако данные попытки не выдвигались в качестве базовых установок для педагогики, и антропологический дискурс педагогики не рассматривался дискурс, требующий обособления от социокультурного и педагогического дискурсов (по Г.Б. Корнетову), специального изучения и отражения в понятийно-терминологическом аппарате педагогики. В эпоху постмодерна произошло

¹ Антропологические модели в образовании рассмотрены А.А. Остапенко и Т.А. Хагуровым
² Смирнов С.А. Образовательные результаты в категориях антропологического дискурса // Эл. альманах «Antropolog.ru» [Электронный ресурс] // URL: <http://antropolog.ru/doc/persons/smirnov/smirnov20> (дата обращения: 07.09.2012)

существенное увеличение нагрузки на понятие «антропологический дискурс», ставшее результатом фундаментальных изменений в рассмотрении антропологической проблематики, т.е. перехода к качественно иной научной рефлексии проблемы человека.

Научное, философское и религиозное осмысления человека – это «три разных типа антропологического дискурса», которые «если и не находятся между собой в явном противоречии, все же несоизмеримы в своей основе»¹. Каждое осмысление базируется на определенной группе концептов о человеке. В предельно широком понимании научное осмысление исходит из концептов, отражающих взаимосвязь человека и природы, философское осмысление – из концептов, отражающих взаимосвязь человека и самого себя, религиозное осмысление – из концептов, отражающих взаимосвязь человека и Бога. Если антропологический дискурс с точки зрения философии или религии рассматривается с точки зрения необходимости дефинировать человеческую сущность в «духе времени» или богосοοобразности соответственно (несмотря на то, что она всегда была и будет скорее искомой, чем найденной), то антропологический дискурс с точки зрения педагогики – это феномен иного уровня. Он предстает как очередная педагогическая попытка построения новой теории и практики человеческой целостности. На современном этапе конкретизация понятия «антропологический дискурс» осуществляется преимущественно в философских исследованиях, где рассматривается как: «образ знания, упорядочивающего код мыслительной культуры» (И.Я. Брачули); научный, философский или религиозный способ «говорения о человеке» (Ф.В. Лазарев, Б.А. Литтл); возможные изменения «дискурсивных формаций в связи с качественно новой постановкой проблемы человека» (В.П. Петров); разновидность философского дискурса (Т.Д. Суходуб); синоним понятия «дискурс антропоцентризма» (В.И. Шевелев); дискурс, позволяющий описывать и означивать антропологическую реальность, доминирующий среди других дискурсов (С.С. Хоружий); совокупность антропологических проектов и моделей, лежащих в основе образования (С.А. Смирнов) и др. В антропологических исследованиях понятие «антропологический дискурс» рассматривается в аспекте ментальных трансформаций, произошедших в эпоху

¹ Лазарев Ф.В., Литтл Б.А. Многомерный человек. Введение в интервальную антропологию. – Симферополь: СОНАТ, 2001. – С.11-12.

постмодерна и ознаменовавших начало нового этапа развития антропологической науки (Дж. Фабиан, Л.Дж. Хаммар, М. Назарук, Н. Томас и др.). В политических (В.В. Бочарова, Т.Б. Щепанской и др.) и педагогических исследованиях (Г.Б. Корнетов, Т.Б. Перфилова, В.И. Слуцкий и др.) понятие «антропологический дискурс» употребляется в широком спектре значений, что указывает на активный семантический поиск, сопутствующий каждому новому научному понятию. Общая установка на его осмысление в педагогике такова: если матрица восприятия педагогической реальности задается через человека, то речь идет об антропологическом дискурсе. Обращение к антропологическому дискурсу педагогики предполагает то, что он выходит за рамки простого объединения человекоцентрированных высказываний, релевантных для педагогического знания. На его возможности антропологического дискурса в педагогике косвенно указывает В.И. Слободчиков, определяя «образовательную антропологию» как «учение о человеке в языке»¹. По Б.М. Бим-Баду, значимое для конкретно-исторического человека имеет отношение и к человеку в целом, однако лишь условно задает исследователю концептуальную рамку². Данное утверждение свидетельствует о том, что концептуализация многовековых антропологических основ педагогики представляют собой, по сути, смену антропологических дискурсов.

Анализ исследований, просвещенных антропологическим основанием педагогической теории и практики, позволяет сделать вывод об активном исследовательском поиске новых подходов к систематизации феноменов педагогической реальности, апеллируя к присущей ей «антропности» (термин А.А. Остапенко) и дискурсивности. Многомерность и пластичность педагогической реальности позволяют сфокусировать внимание на изучаемых явлениях и процессах и отразить их во всей полноте, но на каждом историческом этапе требуют особого языкового описания. Однако если для понятия «дискурс» на сегодняшний день характерна проблема избыточной определенности, сужающая его эвристический потенциал, то для понятия «антропологический дискурс» характерна неопределенность, затрудняющая определение его эвристического потенциала. Очевидно, что многогранность

¹ Слободчиков В.И. Концептуальные основы антропологии современного образования // Образование и наука. – 2010. - №1(69). – С.12.

² Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: курс лекций. – М.: УРАО, 2002. – С.36.

человека не позволяет сформулировать единственное и общепринятое определение для антропологического дискурса педагогики, в равной мере отражающее все многообразие его функций и удовлетворяющее всем направлениям исследовательского поиска. Заявленность в педагогической литературе понятия «антропологический дискурс» и отсутствие его устоявшегося определения влечет за собой ряд вопросов, связанных с целесообразностью его выделения. Сложность разработки структуры антропологического дискурса связана с тем, что как и любой новый дискурс, он постепенно приобретает статус «модного», а, следовательно, «некоторую расплывчатость ... понимания и беспорядочность употребления»¹. Эвристический потенциал антропологического дискурса педагогики связан, прежде всего, с его возможностями в приращении, структурировании и передаче педагогического знания.

В качестве базового для определения антропологического дискурса педагогики в данном исследовании выступает определение Г.Б. Корнетова: антропологический дискурс «позволяет переносить центр тяжести при осмыслении и концептуализации исследуемых педагогических феноменов прошлого ... на самого человека – образующего и образуемого. При этом объективная структура педагогического процесса (цель, содержание, методы, 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»². Предпосылками данного понимания антропологического дискурса педагогики стали исследования, в которых традиционным формам анализа исторических явлений противопоставлялся исторический дискурс-анализ (К. Вульф, Ж.Ф. Лиотар, Ю.Л. Троицкий, М. Фуко и др.). Альтернативность данного противопоставления обусловлена тем, что подразумевает определение функций, границ и условий функционирования дискурсов вне исторических детерминаций, а определение самого исторического знания исключительно в дискурсивном аспекте. Ряд

¹ Слышкин Г.Г. Дискурс и концепт (о лингвокультурном подходе к изучению дискурса) // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. трудов. – Волгоград: Перемена, 2000. – С.38.

² Корнетов Г.Б. Методология истории педагогики // История теории и практики образования: монография. В 2 т. Т.1. Теория истории педагогики. История образования и педагогической мысли за рубежом / под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2012. – С.32.

авторов подчеркивают, что «антропологичность» подразумевает ориентацию на качественно иную историчность человека как «обучаемого и обучающегося», «воспитываемого и воспитуемого» (Б.М. Бим-Бад, А.Я. Данилюк, А.П. Огурцов и др.) или на историчность образования в целом (Е.Г. Ильяшенко, Г.Б. Корнетов и др.). Являясь частью исторического процесса, педагогическая реальность требует «панорамного видения» своего исторического движения (И.А. Колесникова) и комплексного восприятия. Достижение «панорамности» в рассмотрении педагогической реальности осуществляется при соотнесении ее антропологических и дискурсивных основ. Обращение к ним актуализирует вопрос о том, каким образом доминанты лингвистического, философского, культурологического и антропологического подходов к пониманию дискурса в гуманитарных науках определяют понимание педагогической реальности.

В логике новой дискурсивной онтологии, сущность педагогической реальности (как и любой другой) обусловлена не только реально существующими физическими объектами, но и существующими представлениями о реальности, которые приобретаются в дискурсе. Современная педагогическая реальность все чаще рассматривается в логике Ж. Лакана, утверждавшего, что «не существует никакой додискурсивной реальности. Всякая реальность основывается на дискурсе и определяется им»¹. На современном этапе развития предмет педагогики все чаще определяется через отношение «человек – педагогическая реальность». И.А. Колесникова определяет предмет педагогики как «становление человека в педагогической реальности»², А.А. Остапенко – как педагогическую реальность, под которой понимается «процесс становления целостного человека и все, что на этот процесс влияет»³. Г.Б. Корнетов определяет предмет истории педагогики как педагогическую реальность «в системе порождающих ее контекстов общественной жизни, материальной и духовной, экономической, социальной, политической и культурной»⁴. В фокусе педагогической реальности «находится

¹ Цит. по: Тарасова О.И. Антропологический кризис и феномен понимания: монография. – Волгоград: Волгогр. науч. изд-во, 2009. – С.153.

² Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. – С.86.

³ Остапенко А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. – М.: Народное образование, 2007. – С.20.

⁴ Корнетов Г.Б. Современное осмысление предмета истории педагогики // Историко-педагогический ежегодник. 2012 год. – М.: АСОУ, 2012. – Вып. 49. – С.52-53.

изменяющий – изменяемый – изменяющийся человек, а также цели, пути, способы, средства и результаты этих изменений, а также способы, их ментальной фиксации, оценивания, объяснения, осмысления, конструирования. Изменение это может быть ... опосредованным через создание необходимых условий и предпосылок, через организацию среды и формирование ресурсов развития человека»¹.

Семантика понятия «педагогическая реальность» осложнена тем, что понятие «реальность» заимствовано из латыни (от лат. «realis» – «вещественный» и корня «res» – «вещь») и не имеет славянского или греческого аналога. Несмотря на то, что понятие «реальность» присутствует в большинстве славянских языков и уже не воспринимается как заимствованное, прилагательное «реальный» появилось в русском языке только в 1828 г. Большинство отечественных словарей синонимизирует реальность и действительность или рассматривают их как близкие понятия, которые требуют сопоставления (СИС, СЭС, СФС, ССП, РПЭ и др.). На современном этапе понятие «педагогическая реальность» конкретизируется в рамках различных научных школ и исследовательских направлений (Н.В. Бордовская, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, А.А. Остапенко, В.В. Сериков и др.). По В.В. Краевскому, педагогическая реальность синоним педагогической действительности и представляет собой действительность, взятую в системе действий, т.е. «в аспекте педагогической деятельности»². Для А.А. Остапенко понятие «реальность» в педагогике значительно шире понятия «действительность»: «реальность есть и явь, и возможность, потенция, достижимость, а действительность есть осуществленная возможность, достижение»³. И.А. Колесникова подчеркивает, что педагогическая действительность, в отличие от педагогической реальности, «включает в себя только то, что соответствует опыту *единичного субъекта* педагогической деятельности, то, что им непосредственно прожито и потому существует для

¹ Корнетов Г.Б. Предмет и объект истории педагогики // Историко-педагогический журнал, 2012. – №1. – С.48.

² Краевский В.В. Язык педагогики в контексте современного научного знания // Язык педагогики в контексте современного научного знания: материалы всеросс. методолог. конф.-семинара. – Волгоград; Краснодар; М., 2008. – С.42.

³ Остапенко А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. – М.: Народное образование, 2007. – С.13.

него *«на самом деле»* (курсив наш – В.П.)¹. С одной стороны, педагогическая реальность находится в прямой зависимости от субъекта (того, кто ее воспринимает и описывает: означает, оценивает, осмысливает), а с другой – относительно независима и от него и способна осуществляться вопреки ожиданиям (М.В. Захарченко, В.В. Сериков, А.М. Столяренко и др.).

Одним из ключевых для педагогики вопросов является вопрос о многомерности педагогической реальности². Вне зависимости от того, что именно являлось основанием выделения измерений, педагогическая реальность традиционно рассматривалась преимущественно как понятийная реальность. Иными словами, ее многомерный образ редуцировался до одномерного, в котором прямые способы описания педагогической реальности, апеллирующие к педагогическим понятиям и категориям, вытесняли косвенные способы – апеллирующие к педагогическим метафорам, нарративам и концептам. Выбор онтологических основ исследования многомерности педагогической реальности связан с многомерностью человека, который одновременно существует в поле значений, поле смыслов и поле ценностей. В данном контексте, возникает вопрос о том, каким образом фиксируются понятийные, нарративные, метафорические и концептуальные ограничения педагогической реальности. Обращение к понятию «антропологический дискурс» позволяет говорить о том, что педагогическая реальность имеет четыре измерения – понятийное, метафорическое, нарративное и концептуальное – которые могут сопрягаться в рамках единой концептуальной схемы. Истоки данной установки лежат в определении антропологического дискурса, данном С.С. Хоружим: антропологический дискурс – это «концептуальная конструкция, предназначенная для описания определенной области антропологических явлений»; способ «описания-означивания антропологической реальности»³. На

¹ Колесникова И.А. История педагогической культуры: методологические проблемы изучения и проектирования // Историко-педагогический ежегодник. 2011 год. – М.: АСОУ, 2011. – Вып. 39. – С.45.

² Соотношение разных измерений педагогической реальности обозначено в исследованиях И.А. Колесниковой (объективная, субъективная и трансцендентная педагогическая реальность), А.А. Остапенко (актуальная и потенциальная педагогическая реальность), А.А. Касатикова, А.А. Остапенко, И.Д. Фрумина (явная и неявная (скрытая) педагогическая реальность), В.И. Слободчикова (телесная, душевная и духовная педагогическая реальность) и др.

³ Хоружий С.С. Человек: сущее, тройко размыкающее себя // Официальный сайт института синергийной антропологии [Электронный ресурс] // URL: http://synergia-isa.ru/wp-content/uploads/2011/06/horuzhy_troyakoe_sushee.pdf (дата обращения: 31.07.2012).

концептуальность антропологического дискурса косвенно указывает Г.Б. Корнетов, определяя его как один из дискурсов, который задает общую логику для сравнения и сопоставления историко-педагогических явлений на макроисторическом уровне познания педагогических феноменов прошлого и переходить на микроисторический уровень их познания. В.И. Слущкий рассматривает антропологический дискурс в аспекте определения целевых и ценностных ориентиров воспитания, приравнивая его к дискурсу детства, в котором обобщены разные представления о природе ребенка не столько с позиции понятия «ребенок», сколько с позиции концепта «ребенок». При рассмотрении педагогической реальности как реальности, в центре внимания которой оказывается человек, а образовательные институты рассматриваются как исторически сложившиеся производные от него.

Понятие «антропологический дискурс» на современном этапе рассматривается в педагогике в аспекте обозначения новых векторов исследовательского поиска. Конкретизация антропологического дискурса педагогики связана не столько с поиском исчерпывающего определения, сколько с закреплением за ними определенного содержания. Этот процесс связан с пересмотром триады «человек-дискурс-текст». В классическом понимании термин «дискурс» не применим к «древним и другим текстам, связи которых с живой жизнью не восстанавливаются непосредственно»¹. Следовательно, невозможно говорить о существовании антропологического дискурса античной или средневековой педагогики, поскольку содержательная фиксация того, о чем говорится, должна быть связана с пространственной фиксацией. В современном понимании термин «дискурс» применим к текстам любых эпох и культур, поскольку содержательная фиксация не требует пространственной фиксации дискурса. При переходе от одного понимания к другому в педагогике возник повышенный исследовательский интерес к понятию «антропологический дискурс», которое оказалось связанным с описанием и объяснением педагогической реальности как настоящего, так и прошлого. В антропологическом дискурсе содержательная фиксация и текстовые ограничения (наличие или отсутствие педагогических понятий, метафор, нарративов и аккумулирующих их концептов) рассматривается как

¹ Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – с.136-137.

основа восстановления пространственной фиксации и внетекстовых ограничений (возможность или невозможность установить связь с широким жизненным контекстом тех, кем были высказаны педагогические идеи, зафиксированные через педагогические понятия, метафоры, нарративы и аккумулирующие их концепты). Антропологический дискурс педагогики конкретной эпохи с присущей ему концептуальной схемой определяет онтологические и методологические исследовательские установки, необходимые для анализа педагогических феноменов. На потенциальную возможность того, что в основу дискурса заложена схема, выходящая за рамки понятийной схемы, косвенно указывает В.Г. Борботько: «Что если в основании дискурса лежит некая типовая матрица, которую мы не различаем за облаком множества смысловых связей между словами? Если такая матрица существует, то это факт системы, обладающей собственной значимостью»¹.

Антропологический дискурс педагогики рассматривается нами как речемыслительное пространство, в рамках которого носители педагогических идей того или иного исторического периода на основе антропоцентрированных целей и установок вырабатывают педагогические регулятивы, способствующие концептуальному объяснению и пониманию педагогической реальности прошлого во взаимосвязи ее понятийного, метафорического и нарративного измерений. Теоретическими предпосылками данного понимания выступили работы, в которых обращение к термину «концепт» осуществлено для описания становления человека в педагогической реальности разных эпох (В.Г. Безрогов, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, Н.А. Кузнецова, А.М. Митина, Е.С. Чернышева и др.)², а также диссертационное исследование О.А. Леоновой, в рамках которого рефлексивно-гуманистический дискурс охарактеризован как способствующий пониманию видов педагогической реальности³. Фиксируя в

¹ Борботько В.Г. Общая теория дискурса: принципы формирования и смыслопорождения: автореф. дис. ... д-ра. филол. наук. – Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 1998. – С.6.

² В.Г. Безроговым установлено соотношение ученичества и школы в дискурсе детства на основе концептов «ученик», «учитель», «ученичество», «учительство» и др.; И.А. Колесникова указала на то, что концепты обнаруживаются в разных эпохах и позволяют осмыслить универсальные проблемы педагогической теории и практики; Н.А. Кузнецова, опираясь на антропологическую парадигму, определила концепт «школа» как центральный концепт в дискурсе Л.Н. Толстого; Е.С. Чернышева, выявила в дискурсе педагогики представителей возвратной миграции XX в. комплекс используемых и разработанных педагогических концептов, которые связаны с нарративами и метафорами и др.

³ Леонова О.А. Региональное образовательное пространство: принципы формирования и прогнозирования развития: дис. ... докт. пед. наук. – Волгоград: ВГПУ, 2008. – 332 с.

концептуальных ограничениях педагогической реальности то, каким образом образовательные потребности и возможности человека детерминируются конкретными историческими, культурными, политическими, социальными и прочими потребностями и возможностями. Объектом антропологического дискурса педагогики являются концептуальные схемы, которые объединяют понятийные, метафорические и нарративные представления о педагогической реальности, а субъектом – конкретизировавшие их педагогические субъекты, идеи которых необратимо изменяли представления о педагогической реальности того или иного исторического периода.

Понятие «антропологический дискурс» требует отграничения от понятий «антропологическая парадигма», «антропологический подход» и «антропологическая традиция», которые также обуславливают человекоцентрированность постановки и решения педагогических проблем¹. Взаимосвязь данных понятий носит иерархический характер: между антропологической традицией, задающей антропологический вектор в педагогике на уровне абстрактного, и антропологическими подходами, существующими на уровне конкретного (педагогических методов, форм, средств), существуют антропологическая парадигма и антропологический дискурс. Антропологическая традиция вбирает научные, философские, религиозные и культурные представления о человеке и оказывает существенное влияние на передачу проверенного временем педагогического опыта (Т.Э. Доценко, Н.В. Крылова, Н.С. Малякова, А.П. Огурцов, В.А. Сластенин и др.). Она в самом общем виде очерчивающей границы «человеческого» в педагогике. В отличие от антропологической традиции, вневременной аспект антропологической парадигмы и антропологического дискурса педагогики выражен слабее. Антропологическая традиция педагогики обращена к неким исходным универсальным положениям, открывающим широкие возможности в приращении педагогического знания, а антропологическая парадигма и антропологический дискурс педагогики – к сопряжению универсального с уникальным и требующим повышенного внимания в данный исторический

¹ Роль и место понятия «антропологический дискурс» в антропологическом тезаурусе педагогики в аспекте рассмотрения педагогической реальности через человека раскрыта в следующей монографии: Пичугина В.К. Антропологический дискурс педагогики: исторические и теоретические аспекты: монография / науч. ред. Г.Б. Корнетов. – Волгоград: Изд-во «Флинта»; Изд-во «Наука», 2013. – 168 с.

период. Антропологический дискурс и антропологическая парадигма фиксируют ограничения, которые обуславливают педагогические цели и задают антропологические подходы, под которыми понимается педагогическая ориентация на то, что знание о человеке, несмотря на очевидное сходство психофизической организации всех людей, всегда индивидуально (Б.М. Бим-Бад, М.П. Бархота, Л.А. Липская, Г. Рот, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов и др.). Понятие «антропологическая парадигма» (Б.М. Бим-Бад, Г.А. Игнатъева, Г.А. Калачев, Л.Г. Куликова, А.Н. Орлов, Л.Л. Редько, В.И. Слободчиков и др.) или «культурно-антропологическая парадигма» (М.В. Богуславский) на современном этапе связано с приоритетностью антропологических оснований образовательной политики и выработкой долгосрочных перспектив педагогической теории и практики на основе глубокого знания природы человека и раскрытия заложенного в ней потенциала.

Антропологический дискурс педагогики задает специфическую концептуальную рамку познания педагогических феноменов, которая на каждом историческом этапе отражает актуальные представления о педагогической реальности, приобретаемые человеком в дискурсе самого себя. Традиционно, данные представления фиксировались в педагогические понятия¹, и постулировалась мысль о том, что в фокусе педагогической деятельности находится человек в непрерывном процессе образования новых и обогащения привычных понятий. Актуализировалось исключительно *понятийное измерение педагогической реальности*, в рамках которой осуществлялся активный поиск путей оптимизации инструментальности понятий, корректности их использования и учет того, как трансформации поля значений связаны с трансформациями полей смыслов и ценностей. Поскольку именно понятия и «связки понятий» позволяли «удерживать» педагогическую реальность в сознании (термины В.В. Серикова), был выделен ряд способов ее понятийного описания через: 1) категорию «педагогическая деятельность»; 2) категории «содержание образования и процесса (метода) его усвоения»; 3)

¹ Здесь и далее педагогическое понятие рассматривается как «результат процесса познания педагогической действительности, выраженный в слове через фиксацию выделенного класса педагогических явлений или процессов по общим, специфическим для них признакам» (Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. – С.176).

наиболее общие характеристики педагогического процесса как самодвижущейся системы; 4) образовательное пространство (в том числе и языковое); 5) множество сред, в которых происходит развитие личности¹. Первые три способа позволяют сконцентрироваться на восприятии педагогической реальности с точки зрения трансформации поля педагогического поиска, а оставшиеся – с точки зрения «вписанности» педагогической реальности в другие реальности и обусловленной ими (социальную, экономическую, политическую и другие реальности). Однако ни один из предложенных способов не предполагает описания педагогической реальности непосредственно через человека с целью более глубокого понимания того, каким образом строятся высказывания, задаются понятия и «совершаются выборы тех или иных мыслительных ходов (в тех случаях, когда, казалось бы, одинаковые условия равно допускают прямо противоположные решения)»². Вместе с тем, вопрос о том, так ли необходима формулировка предельно точных научных определений понятий, является самым уязвимым звеном любой науки. Историко-педагогическая интерпретация педагогических понятий предполагает получение не только объективного, но и субъективного знания, несущего отпечаток того, кто описывал и конструировал педагогическую реальность. Источниками субъективного значения педагогического знания являются педагогические метафоры и нарративы, назначение которых заключается в (само)презентации человека в педагогической реальности.

Метафорическое измерение педагогической реальности ориентирует на то, что она является реальностью, которая в разные исторические периоды ограничена разными педагогическими метафорами³. Педагогическая реальность прошлого и настоящего описывается не только через понятия,

¹ Сериков В.В. Педагогическое понятие как инструмент обобщения, интерпретации и коммуникации в образовательной теории и практике // Язык педагогики в контексте современного научного знания: материалы всеросс. методолог. конф.-семинара. – Волгоград, Краснодар; М., 2008. – С. 63-64.

² Автономова Н.С. Мишель Фуко и его книга «Слова и вещи». Вступительная статья // Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / пер. с фр. В.П. Визгина и Н.С. Автономовой. – СПб.: А-сэд, 1994. – С.26.

³ Здесь и далее педагогическая метафора рассматривается как «эвристическая модель понимания», благодаря которой «происходит интуитивное целостное понимание педагогической ситуации во всей ее многомерности и неоднозначности» (Закирова А.Ф. Входя в герменевтический круг... Концепция педагогической герменевтики: монография. – М.: Гуманитар. изд. центр. ВЛАДОС, 2011. –С.120).

сформулированные в единых общепринятых канонах («немое существование реальности» по М. Фуко), но и через метафоры (Ю.А. Веряева, О.В. Гаучи, С.Ф. Сергеев, О.А. Леонова, Ю.В. Щербинана и др.). Истоки данного понимания заложены в работах, связывающих дискурс и метафору (Р. Богранд, В.Н. Сыров, Н. Уайт, В.И. Шувалов, Э.В. Будаев, А.П. Чудинов и др.), и работах, рассматривающих метафору в аспекте приращения педагогического знания (А.Ф. Закирова, М.В. Кларин, О.А. Леонова и др.). Р. Богранд считал, что «принудительная» и «обезличенная» терминология гуманитарных наук благодаря дискурсу обогащается метафорами, в результате чего опосредованное сравнение (сопоставление одного термина с другими) дополняется прямым сравнением (сопоставление одного объекта с другим в метафоре)¹. В.И. Шувалов, рассматривая метафору в пространстве дискурса, указывает на сдвиги «понятийных доминант», которые возникают при наложении метафоры на смысл уже известного слова: «Метафорическое значение возникает не в обход основного значения, оно происходит прямо сквозь него, сохраняя его в неприкосновенности, и выводится в конечном счете из понимания контекста или ситуации, которые и определяют, какой потенциал значения должен быть реализован»². О.А. Леонова, напротив, подчеркивает, что метафорические значения возникают в условиях недостаточности методологических оснований для вывода новых педагогических понятий и категорий³. По А.Ф. Закировой, «педагогическая метафора, связывая две разнородные идеи, каждая из которых характеризуется своим набором ассоциативных комплексов, выводит за пределы какого-то одного представления, становясь таким образом фокусом понимания в контексте разнородных идей»⁴. Педагогическая метафора возникает в условиях избыточности методологических оснований: опираясь на одно из существующих значений педагогического понятия, она не исключает, а

¹ Beaugrande R. Terminology and Discourse between the Social Sciences and the Humanities [Электронный ресурс] // URL: <http://www.beaugrande.com/TerminologyDiscourseSocialSciencesHumanities.htm> (дата обращения: 1.08.2012).

² Шувалов В.И. Метафорический дискурс. – М.: Прометей МПГУ, 2005. – С.122.

³ Леонова О.А. Региональное образовательное пространство: принципы формирования и прогнозирования развития: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Волгоград: ВГПУ, 2008. – С.15.

⁴ Закирова А.Ф. Входя в герменевтический круг... Концепция педагогической герменевтики: монография. – М.: Гуманитар. изд. центр. ВЛАДОС, 2011. –С.125.

конкретизирует его.

Нарративное измерение педагогической реальности ориентирует на то, что она является реальностью, которая в разные исторические периоды ограничена разными педагогическими нарративами¹. В логике Б. Смита, педагогический нарратив (как и нарратив в целом) – это то, как «кто-то рассказывает кому-то, что что-то произошло». А.Ф. Закирова подчеркивает, что обращение педагогики к нарративам обусловлено тем, что «в нём заложены сведения о времени, месте, обстоятельствах и условиях протекания событий конкретной жизненной (учебно-воспитательной) ситуации. Нарратив позволяет учитывать не только логику, но и осмысленный и пережитый отрефлексированный индивидуальный опыт»². На нарративную ограниченность педагогической реальности указывает В.Г. Безрогов, определяя специфику педагогических дискурсов на материале автобиографий, воспоминаний о детстве и т.д.³, которые вскрывают механизмы социального взаимодействия, позволяя через локальное оценить глобальное. Эвристическая целесообразность отхода от понятийного описания педагогической реальности прошлого (означивание педагогической реальности; детальное изложение того, что произошло) в пользу ее нарративного описания (осмысление педагогической реальности; изложение того, что произошло через того, с кем это произошло) связана с конкретизацией объективной педагогической реальности прошлого через субъективную.

Концептуальное измерение педагогической реальности ориентирует на то, что она является реальностью, которая потенциально открыта для восприятия в рамках всех трех обозначенных измерений. Новые реалии востребуют новые педагогические понятия, метафоры и нарративы, введение которых обосновано обобщением историко-педагогической и теоретической аргументации. Однако, интегрируясь в систему существующих педагогических понятий, метафор и

¹ Здесь и далее педагогический нарратив рассматривается как «фундаментальный компонент социально-педагогического взаимодействия, представляющий собой универсальную характеристику культуры» (Там же, С.181).

² Закирова А.Ф. Методологические основания педагогической герменевтики // Альманах современной науки и образования. – 2008. – № 10(17). – Ч.II. – С.76.

³ Безрогов В.Г. Власть дискурса и религия в воспоминаниях о детстве // Религиозные практики в современной России. Сб.ст. Под ред. К. Русселе и А. Агаджаняна. М.: Новое издательство, 2006. - С.89-105; Память детства. Западноевропейские воспоминания о детстве эпохи рационализма и Просвещения (XVII – XVIII вв.): уч.пособ по педагогической антропологии / сост. и отв. ред. В.Г. Безрогов. – М.-УРАО, 2001. – 172 с. и др.

нарративов, они часто оказываются не адекватными педагогической реальности прошлого и создают ряд трудностей для ее описания и реконструкции в логике «прошлое – настоящее – будущее». Антропологический дискурс педагогики дает обобщенное представление о педагогической реальности разных эпох, которое представлено в языке педагогики не только в виде понятий, нарративов и метафор, но и в виде объединяющих их концептов. Методологическая значимость обращения к педагогическим концептам обусловлена необходимостью осмыслить выходящее за рамки педагогического понятия, но также способное отразить существенные свойства предметов и явлений. В современной концептологии, концепт – это «кванты переживаемого знания», «ментальные образования», которые «основаны на опыте человека, как личном, так и общественном»¹ и методологически пришли «на смену представлению, понятию и значению и включившее их в себя в ... редуцированном виде»². По Н.В. Бордовской, педагогический концепт – это «единица» анализа педагогической реальности; то, что «отражает логику системно-смыслового построения и существования идеального объекта педагогической действительности, включая систему принципов и программу действий по ее преобразованию в форме педагогической концепции или теории»³.

На то, что природа научного знания (в т.ч. и педагогического) раскрывается через природу концепта, указывал М. Фуко, подчеркивая, сущность концептов становится понятной, если анализируется пространство, в котором они возникают и циркулируют. Присутствие в педагогической мысли таких концептов культуры как «жизнь», «счастье», «любовь», «свобода», «добро», «цивилизация» и др., многие из которых рассматриваются как педагогические понятия и категории, свидетельствует об активном исследовательском поиске собственно педагогических концептов. В рамках данного исследования значимым является следующее определение: концептуализация – это «способ организации мыслительной работы», позволяющий на основе отдельных концептов выработать фундаментальную или частную концептуальную схему, отражающую определенный способ

¹ Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – С.2;31.

² Антология концептов / под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. – М.: Гнозис, 2007. – С.7-8;10.

³ Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. – С. 229; 28.

видения «исследуемого сегмента реальности»¹. При этом речь идет не о первичном концептуальном объяснении, позволяющем теоретически организовывать изучаемый материал, продуцировать гипотезы, вырабатывать объяснительную стратегию и т.д., а о концептуальном объяснении, в ходе которого вырабатывается та или иная концептуальная схема. Обращение к термину «концепт» в аспекте исторической динамики антропологических и дискурсивных оснований научной реальности в дальнейшем было осуществлено Ж. Делезом, Ф. Гваттари и И. Лакатосом, М. Фуко. Ж. Делез и Ф. Гваттари подчеркивали, что концепты не последовательны, не вечны, образованы несколькими составляющими, способны образовывать концептуальные схемы и, если признать, что наука наряду с философией способна создавать концепты, то дискурсивны: одновременно абсолютны и относительны.

Таким образом, результатом коренных изменений научного мышления последних десятилетий стало возникновение антропоцентристских исследований и программ, задавших глобальные научные дискурсы, одним из которых стал антропологический дискурс. Его объективация стала следствием повышенного общенаучного интереса к человеку в пространстве дискурсов, который оказался связанным с потребностью в новых онтологических и методологических ориентирах, исходя из которых, осуществлялось бы определение приоритетов развития изучаемых реальностей.

Антропологический дискурс является речемыслительным пространством, в рамках которого носители педагогических идей того или иного исторического периода на основе антропоцентрированных целей и установок вырабатывают педагогические регулятивы, способствующие концептуальному объяснению и пониманию педагогической реальности прошлого во взаимосвязи ее понятийного, метафорического и нарративного измерений. Он задает концептуальную рамку познания педагогических феноменов прошлого, позволяя проследить динамику представлений о человеке как основе педагогической реальности на разных этапах развития педагогической мысли.

¹ НФС. – С.331.

1.3. Историко-педагогическое изучение антропологического дискурса педагогики

Столкновение множества смыслов, сопряженных с понятием «антропологический дискурс педагогики», который объединяет противоречивые представления о педагогической реальности, зафиксированные в педагогических понятиях, нарративах и метафорах, в рамках единой концептуальной схемы, вскрывает неоднозначность его историко-педагогического изучения. Педагогическая реальность как предмет педагогического знания, с одной стороны, многоаспектна, поскольку «вписана» в целый ряд других реальностей (антропологическую, историческую, политическую, социо-культурную, экономическую и др.) и пластична, поскольку отражает релятивность воспитательного и образовательного идеалов, а с другой – дискурсивна и на каждом историческом этапе требует адекватного описания и понимания в контексте решаемых социумом проблем.

М. Фуко указал на то, что в каждом историческом периоде существует «концептуальная система» особой организации, позволяющая конкретизировать каким образом институт образования генерирует конкретно-исторический дискурс и ограничивает человека¹. В его работах были сформулированы выводы о том, что непосредственная экстраполяция концептуальных схем одной эпохи на другую невозможна, поскольку они имеют разное содержание, несмотря на то, что призваны формировать единый комплекс представлений о человеке в дискурсе самого себя. Сложность и неоднозначность концептуализации антропологических оснований педагогической реальности характеризует утверждение, высказанное около полувека назад О. Больновым: «Антропологический способ рассмотрения как таковой не обладает системообразующей функцией... То, что разрабатывается с его помощью, – всегда лишь отдельные аспекты, вытекающие из определенной антропологической точки зрения»². При очевидном усилении внимания к антропологическим основаниям педагогической теории и практики

¹ Фуко М. Археология знания / пер. с фр. С. Митина, Д. Стасова. – Киев: Ника-Центр, 1996. – С.17-18.

² Цит. по: Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХГИ, 2004. – С.340.

наблюдается недостаточная рефлексия¹ современного состояния педагогической реальности с точки зрения ее человеческого содержания. Многообразие накопленных антропологических фактов и концепций, на данный момент не дают целостного понимания многовековой антропологической традиции, проходящей через всю историю педагогики. Вместе с тем, во многих историко-педагогических исследованиях задана концептуальная рамка интерпретации педагогического прошлого и настоящего с точки зрения смещения концепций образования с узко понимаемых «образовательных задач» на становление человека как целостности (В.Г. Безрогов, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов и др.). В работах этих и других авторов подчеркивается, что концептуальные схемы позволяют понять, что регламентирует педагогическую деятельность в условиях столкновения педагогики с правом ребенка «быть тем, что он есть», провозглашенным Я. Корчаком.

Обращение к педагогической реальности как одной из гуманитарных реальностей, которая может быть рассмотрена через призму антропологического дискурса, позволяет по-новому взглянуть на вопрос о движущих силах ее развития. Заданные в разных социально-исторических и культурно-исторических координатах и понятые в широком диапазоне (от божественного до идеологического предопределения), они не только способны задавать разные масштабы охвата педагогической реальности во множестве ее проявлений, но и разные масштабы антропологического и дискурсивного ранжирования этих проявлений. Г.Б. Корнетов отмечает: «педагогическое действие и порождаемая им педагогическая реальность всегда носят конкретно-исторический характер и детерминируются множеством условий, факторов и обстоятельств»², что накладывает существенный отпечаток на понимание самой «процедуры историко-педагогической интерпретации прошлого»³. В истории педагогики, как и в истории в целом, наряду со значительными по протяженности этапами поступательного развития существуют короткие

¹ Под рефлексией нами понимается «порождение человеческой деятельности» (по М.А. Розову): фиксируя в языке цели и нормы поведения, рефлексия превращает его в деятельность.

² Корнетов Г.Б. Предмет и объект истории педагогики // Историко-педагогический журнал, 2012. – №1. – С.48.

³ Корнетов Г.Б. История педагогики как наука и компонент содержания педагогического образования: монография. – М.: АСОУ, 2012. – С.37.

переломные этапы, кардинально меняющие вектор дальнейшего развития. В рамках синергетического подхода их возникновение объясняется тем, что в сценарии развития сложных систем потенциально заложено то, что способно необратимо его изменить; в рамках эволюционного подхода – скачкообразными переходами в новое качество; в рамках дискурсивного подхода – возникновением и исчезновением конфликтующих дискурсов.

Вне зависимости от того, рассматривается ли историко-педагогический процесс в единстве или противопоставлении дискретности и неделимости, непрерывности и прерывности, синхронии и диахронии, и относится ли история педагогики к историям, которая «множит разрывы» или «разрывов избегает» (М. Фуко), педагогическая реальность любой эпохи – сложное и неоднозначное образование, которое не познается напрямую и не воссоздается в упрощенном виде. Являясь частью исторического процесса, педагогическая реальность требует «панорамного видения» своего исторического движения (И.А. Колесникова) и комплексного восприятия: как прошедшей, как настоящей и в некоторой степени как будущей реальности. Достижение «панорамности» в рассмотрении педагогической реальности осуществляться не только через установление механизмов преемственности, но и через установление механизмов, порождающих разрывы данной преемственности. В первом случае речь идет о максимальном охвате педагогической реальности, а во втором – об обозначении знаковых поворотов в ее развитии. Обозначение последних связано с тем или иным аспектом понимания предмета истории педагогики.

Обращение к истории педагогики может быть осуществлено как к *истории приращения педагогического знания*. Сочетание ретроспектив и перспектив позволяет рассматривать каждый последующий этап развития педагогического знания как этап более глубокого осмысления природы педагогической деятельности и природы человека как ее основы. Историческое описание педагогической реальности осуществляется с точки зрения следующей формы «исторической наследственности», обозначенной В.С. Библером: восхождение по лестнице прогресса осуществляется таким образом, что каждая последующая ступень «выше предыдущей» и все предшествующее не стирается, а «уплотняется» и предстает в «более истинном, более

систематизированном» виде¹. П.Ф. Каптерев в работе «Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды» определил логику историко-педагогического процесса через оппозицию «более глубокое осмысление – менее глубокое осмысление»: «...на одном конце процесса развития русского самосознания, в его начале мы встречаем ... частное обучение на дому у мастеров грамоты и только один общественный организованный союз – церковь, а на другом в настоящее время мы видим множество правильно действующих общественных органов, служащих просвещению русского народу...»². Для одной эпохи необходимым и достаточным являлось описание педагогической реальности на основе бытийной реальности, для другой – реальности рода или племени, для третьей – религиозной, экономической или другими «частными» реальностями, для четвертой – глобальной или антропологической реальностями (термины С.С. Хоружия).

История педагогики может быть рассмотрена как *«история постановки и решения проблем воспитания и обучения в теории и на практике»*³. Педагогическая реальность рассматривается как реальность, отражающая релятивность воспитательного и образовательного идеалов. В максимально упрощенном виде история педагогики объединяет две линии – линию становления и развития теории и практики обучения и линию становления и развития теории и практики воспитания. Различные исторические пласты пропускаются сквозь призмы образования и воспитания с целью сопоставления существовавших и существующих педагогических смыслов, методов и стратегий. Особый резонанс проблема релятивности воспитательного и образовательного идеалов получила у Л.Н. Толстого: «История педагогики – двояка. Человек развивается сам под бессознательным влиянием людей и всего существующего, и человек развивается под сознательным влиянием других людей. Под историей педагогики всегда разумют одно сознательное развитие. Первая же, несуществующая история педагогики была бы более

¹ Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. – М.: Изд-во полит. литер-ры, 1991. – С.87.

² Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – С.260.

³ Корнетов Г.Б. Задачи, сущность и методология историко-педагогических исследований // Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики образования: монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М., 2006. – Вып. 3. – С.10.

поучительна...»¹.

Переходя на язык современной педагогики, ключевым является вопрос о том, как именно рефлексировалась педагогическая реальность: шла ли речь о педагогической реальности как объективной заданности, которая первична, или о педагогической реальности как рефлекслируемой реальности, которая вторична и требует от педагога не подсознательной, а осознанной «подстройки» под другого человека. В рамках отечественной истории педагогики данное понимание степени рефлексии педагогической реальности с точки зрения ее человеческого содержания впервые было поставлено в конце XX в.: «История педагогики ... в свете педагогической антропологии предстает как исследование процессов научения, становления и развития личности иногда независимо от сознательной, целенаправленной педагогики, иногда под ее влиянием»². История педагогики как история постановки и решения проблем воспитания и обучения, позволяет сопоставить существовавшие в педагогической теории и практике представления по поводу воспитания и обучения с представлениями, распространенными в массах и нашедших отражение в тестах педагогической направленности, авторами которых являлись философы, общественные деятели и др.

Обозначенные аспекты понимания предмета истории педагогики позволяют охарактеризовать историческую динамику понятийной педагогической реальности и сконцентрироваться на том, что *генезис педагогического знания – это генезис педагогического понятия*. С.В. Бобрышов подчеркивает, что в основе интерпретации историко-педагогического материала должно лежать «адекватное содержательно-смысловое воспроизведение изучаемого времени», которое обусловлено тем, «в каком контексте появилось то или иное понятие, какую смысловую нагрузку оно на себя брало, как этот смысл менялся и в силу каких обстоятельств и т.д.» и тем, как оценивалась «развитость и направленность системы социальных институтов ... их действенность в реализации программ образования и

¹ Толстой Л.Н. О задачах педагогики // Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1989. – С.37-38.

² Бим-Бад Б.М. Антропологические основания теории и практики современного образования // Педагогика. – 1994. – № 5. – С.3.

воспитания личности»¹. Семантические изменения педагогических категорий и понятий детерминированы ключевыми антропологическими, культурными и социальными ориентирами, исходя из которых, осуществляется поиск оптимальных стратегий педагогического взаимодействия. Совокупность данных изменений формирует понятийно-терминологическую рамку исторического периода, в которой существует и может быть понят изучаемый педагогический феномен. Речь идет об оценке релевантности тех или иных педагогических понятий и категорий при выявлении историко-педагогических параллелей в означивании – фиксации педагогической реальности в значении в рамках института образования. О.Е. Кошелева указывает на «ограниченность энциклопедических определений» понятий и необходимость их рассмотрения в исторической ретроспективе: «Социокультурный анализ того или иного педагогического понятия помогает проследить историю сообщества, которое его выработало, им пользуется, его хранит, передает, распространяет или препятствует его распространению»².

Формулирование, уточнение и изменение правил, по которым происходит формирование новых и уточнение существующих педагогических понятий в рамках понимания истории педагогики как истории приращения педагогического знания позволяет ответить на вопрос, каким образом новое педагогическое знание интегрируется в существующее, т.е. почему те или иные представления о педагогической реальности должны быть рассмотрены как последующая ступень по отношению к предыдущей. Для истории педагогики как истории постановки и решения проблем воспитания и обучения генезис педагогического понятия позволяет дать адекватную оценку направлений научного поиска в педагогике в аспекте различных представлений о путях и способах организации воспитания и обучения.

Обращение к истории педагогики может быть осуществлено как к *истории педагогических судеб*. Детальному анализу подвергаются не только научно-

¹ Бобрышов С.В. Герменевтические основы преподавания и изучения историко-педагогического материала в рамках цикла историко-педагогических дисциплин // Преподавание историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего профессионального образования: содержание и современные подходы: сб. науч. тр. по итогам Всерос. научн.-практ. конф. – XXIX сессии Науч. совета по проблемам истории образования и пед. науки РАО. Волгоград, 12-14 нояб. 2012 г. / под ред. М.В. Богуславского, С.В. Куликовой. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2012. – С.76.

² Кошелева О.Е. Актуальное значение истории педагогики и подходы к обновлению ее преподавания // Там же. – С.35.

педагогические произведения, но и «документы души» (термин В.Г. Безрогова): автобиографические, публицистические и художественно-педагогические произведения (воспоминания людей о своем детстве и педагогической деятельности, записи бесед и публичных лекций, мемуары и переписка современников и т.д.). Ф. Бродель подчеркивал: «История – это и мелкая пыль событий, индивидуальных жизней, тесно между собой переплетенных, – иногда освобождающихся на мгновение, как будто рвутся великие цепи. История – это изображение картины жизни во всех ее проявлениях. Это не «избранное»¹. История педагогики тоже не является «избранным»: исторический фон, на котором разворачиваются педагогические события, неотделимы от личной историчности (переживания, отношения, обстоятельства, трагедии). Педагогическая реальность оказывается сотканной из персоналий, которые выступают как своеобразные педагогические маяки, в свете которых наиболее рельефно проявляется уровень развития педагогической теории и практики того или иного периода. В частности, роман «Эмиль, или О воспитании» (1753-1759 гг.) и его продолжение «Эмиль и Софи, или Одинокие» (1762-1767 гг.) – это не только изложение педагогических взглядов Ж.-Ж. Руссо. Драма Эмиля и Софи предопределена личной драмой автора. Из «Писем о морали» (1758 г.), которые влюбленный Ж.-Ж. Руссо адресовал графине Элизабет-Софи д'Удето, становится понятным, почему тема Эмиля проходит через все его произведения (в т.ч. и те, которые написаны раньше, чем сам роман-трактат).

Историческая динамика педагогической реальности рассматривается, в первую очередь, как *историческая динамика нарративной педагогической реальности*. Историко-педагогический анализ конструирования нарративов в педагогическом познании позволяет делать выводы о том, что педагогическая реальность строится на основе институциональных отношений между учителем и учеником, но не ограничивается ими. Педагогические нарративы сближают логику описания педагогической реальности с семиотической логикой описания реальности, предложенной Р. Бартом: стремление к исчерпывающему описанию реальности и включению в ее структуру мельчайших деталей обусловлено попыткой исследователей нивелировать «навязчивые призывы к «конкретности», которые риторически адресуются гуманитарным наукам» и

¹ Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм XV-XVIII вв. / пер. с фр. Л.Е. Куббея. – М.: Весь мир, 2006. – Т.1. Структура повседневности. – С.186.

«всегда нацелены своим острием против смысла»¹. Педагогические нарративы подразумевают определенную степень свободы от «мельчайших деталей» в описании педагогической реальности, поскольку перемещают акцент на человека, осмысливающего окружающую его педагогическую реальность. В частности, книга Е.А. Ямбурга «Педагогический декамерон» является педагогическим нарративом, в котором описание педагогической реальности осуществляется через сюжетные линии, характеры героев, хронологию событий². Дискурсы педагогики как социально-ориентированные практики доминируют над остальными дискурсами, позволяя рассматривать *генезис педагогического знания как генезис педагогического нарратива*, посредством которого могут быть обозначены историко-педагогические параллели в осмыслении – фиксации педагогической реальности в смыслах в рамках института образования и вне его.

История педагогики может быть рассмотрена как *история переходов от педагогических традиций к инновациям*. Историческая динамика педагогической реальности выстраивается с учетом ее биполярности. Педагогическая традиция рассматривается как: «неотъемлемая часть национальной культурной среды» (М.В. Савин); выраженный в социально-организованных стереотипах групповой опыт, который постоянно воспроизводится путем пространственно-временной трансмиссии, но с трудом поддается модернизации (В.В. Краевский); закон, фиксирующий устойчивые связи между педагогикой, социумом и культурой (Р.Б. Вендровская). При определении педагогической традиции подчеркивается ее устойчивая связь со временем, которая выражена в сопоставлении «традиционного» с «современным» (осмысление существующих педагогических феноменов и обозначение новых). Двойственная природа педагогической традиции заключается в том, что она реализуется только через субъекта, способного актуализировать возможности педагогической традиции, и исторически обусловлена, сохраняя относительную независимость от индивидуального сознания. Результаты познания педагогической реальности фиксируются в педагогической традиции, обеспечивающей сохранность существующих в педагогической теории и практике образцов.

¹ Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М.: Прогресс, 1994. – С. 398.

² Ямбург Е.А. Педагогический декамерон. – М.: Дрофа, 2008. – 367 с.

Педагогическое прошлое соотносится с теми или иными оппозиции «инновационное – традиционное» с целью обнаружения историко-педагогических аналогий (эволюция образовательной политики как движение от реформ к контрреформам (Э.Д. Днепров), развитие отечественного образования в русле либеральной и консервативной парадигм (Т.П. Днепров), гуманитарная и авторитарно-императивная природа историко-педагогического процесса (Ш.А. Амонашвили) и др.). При этом реализуется другая форма «исторической наследственности», обозначенная В.С. Библером: традиционная лестница прогресса уступает место нетрадиционной, восхождение по которой не всегда подразумевает движение вверх из-за отсутствия четко выраженных «степеней»: «раньше» и «позже» соотносительны, одновременны, предшествуют друг другу, наконец, это есть корни друг друга»¹. По К.Г. Корнетову, история педагогики с точки зрения данной формы «исторической наследственности» представляет быть историей развития педагогических феноменов от зарождения до исчезновения и становится совокупностью уникальных историко-педагогических «монад», которые невозможно свести друг к другу². Несмотря на противоречивость оценок, события педагогического прошлого призваны подкреплять поиски как педагогов, так и политиков и общественных деятелей, осуществляющих реформирование сферы образования. В русле данной логики выстроены «Очерки по истории педагогики», составленные воспитанниками Казанского учительского института в начале XX в. История педагогики или «историческая педагогика» рассматривалась как основа «общей» (или «философской педагогики») и «прикладной» (или «практической педагогики») и была определена следующим образом: «История педагогики заменяет для воспитателя, до некоторой степени, его собственный опыт, предохраняя его от ошибок, неизбежных в таком трудном и сложном деле, каково воспитание. Она, эта история, может возбуждать в учителе одушевление к его святому труду, вызывать его на самоотвержение во имя просветительских идей и укреплять в нем уверенность, что уклонение в этом труде с пути правды и любви может

¹ Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. – М.: Изд-во полит. литер-ры, 1991. – С.87.

² Корнетов Г.Б. История педагогики как наука и компонент содержания педагогического образования: монография. – М.: АСОУ, 2012. – С.16.

направить к гибели целые поколения»¹.

Обращение к педагогической метафоре позволяет отграничить конкретный историко-педагогический контекст (с точки зрения того, что уже в него включено и может быть осмыслено посредством метафор) от более общего историко-педагогического контекста (с точки зрения того, что еще может быть включено в данный контекст и осмыслено в нем посредством метафор). Т. Куном в основу описания исторической динамики научной реальности была положена гипотеза о видении: результатом научных революций являются не простое приращение знания, а возникновение новой научной реальности, которая становится понятной, если подобрать «правильную метафору»². В русле данной логики, историческая динамика педагогической реальности может быть рассмотрена как *историческая динамика метафоричной педагогической реальности*, которая представляет собой суммативный «продукт» исторических эпох, этносов, конфессий и в некотором роде даже персоналий, и позволяет вскрыть то, что образование воплощено не только в общественных институтах, но и существует вне их.

Обращение к истории педагогики в контексте переходов от педагогических традиций к инновациям позволяет говорить о том, что необходимость понимания, критической оценки и проецирования педагогического прошлого на проблемы современности связано не только с педагогическими понятиями, но и с педагогическими метафорами. Э.В. Будаев и А.П. Чудинов подчеркивают, что в педагогическом дискурсе зарубежной педагогической мысли обращение к метафоре осуществляется не только с точки зрения исторической динамики в осмыслении противоречий в образовании, разрешении проблемных педагогических ситуаций, формировании положительного отношения к педагогической деятельности, изучении специфики педагогической коммуникации и т.д., но и с точки зрения исторической динамики в осмыслении педагогического понятия через педагогическую метафору. Они указывают на две ведущие метафоры по-разному предопределивших описание и конструирование педагогической

¹ Очерки по истории педагогики. Составлены воспитанниками Казанского учительского института по классным урокам и изданы под редакцией А.И. Анастасиева. – Вып.1. – Казань: Типография Императорского университета, 1900. – С.10.

² Кун Т. Структура научных революций / пер. с англ. И.З. Налетова. Общ.ред. и послесл. С.Р. Микулинского и Л.А. Марковой. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.

реальности разных эпох: «метафору приобретения» и «метафору соучастия», характеризующие пассивную и активную роль ученика в процессе получения информации от учителя соответственно¹. Они позволяют оценить движущие силы переходов от педагогических традиций к педагогическим инновациям на основе метафор, формирующих обобщенный образ школы конкретной эпохи (например, метафоры восприятия ученика как «губки», впитывающей знания, и «едока знаний» или «птицы», отправляющиеся в полет, и «альпиниста», покоряющего знания). *Генезис педагогического знания - это генезис педагогической метафоры*, формирующей представление об исторической динамике педагогической реальности в аспекте осознания – фиксации ее в ценностях.

Вместе с тем, обобщенное представление о педагогической реальности разных эпох представлено в языке педагогики не только в виде понятий, нарративов и метафор, но и в виде объединяющих их концептов. Переосмысление предмета истории педагогики на современном этапе осуществляется как в аспекте необходимости зафиксировать исследовательскую рамку в целом, так и в аспекте необходимости зафиксировать исследовательскую рамку в плоскости человека, становление и развитие которого конкретизируется через данную отрасль знания. А.Г. Бермус, анализируя феномен «нового историзма», возникший на рубеже XX и XXI вв., в аспекте внутреннего единства педагогической реальности указывает на то, что ключевые проблемы педагогики раскрываются через «специфические концепты, занимающие определенное место в историко-культурном пространстве»: «Новый историзм исходит из того, что любое значение не задано раз и навсегда, но создается и воссоздается каждым человеком в каждый момент его существования»². Он утверждает ряд новых подходов и концепций, объединенных стремлением соотнести любую историю (в том числе и историю педагогики) с присутствовавшим в ней человеком. При том востребуются новые историко-педагогические константы, регламентирующие выбор хронологических границ рассмотрения исследуемых феноменов. Это позволяет переосмыслить предмет истории педагогики в рамках еще двух подходов,

¹ Будаев Э.В., Чудинов А.П. Метафора в педагогическом дискурсе: современные зарубежные исследования // Политическая лингвистика. – 2007. - №21. – С.69-75.

² Бермус А.Г. Кризис педагогического сознания и феномен «нового историзма» // Ярославский педагогический вестник. – 2005. – Вып. № 4 (45). – С.9;11.

рассматривающих историческую динамику педагогической реальности как историческую динамику концептуальной педагогической реальности.

История педагогики может быть рассмотрена как *интегрированная в историю педагогической культуры* через общие и конкретно-исторические проявления. И.А. Колесникова подчеркивает, что педагогическая культура – «сосредоточение опыта, накопленного субъектами педагогической деятельности на пути целенаправленного творения человеческого образа (образования)»¹, который не является статичным. Педагогическая культура, как и культура в целом, не может быть принята полностью ввиду своей широты, а только в рамках определенного «среза», максимально значимого для человека и общества конкретной исторической эпохи (А.И. Костяев). Исследовательское поле истории педагогической культуры конкретизируется в том числе и через исследовательское поле истории педагогики, которое и позволяет наметить такие «срезы». При обособлении конкретно-исторических форм существования педагогической культуры обращение к историко-педагогическому материалу может иметь разный масштаб: от точечного до глобального. Декодирование истории педагогической культуры возможно как с точки зрения уникальных, так и с точки зрения универсальных концептов. На роль концептов, которые способны конкретизировать педагогическое прошлое, И.А. Колесниковой выдвинуты концепты «культурная тема», «культурный код», «событийные сценарии», «образовательные модели» и др.; В.Г. Безроговым – концепты «ученик», «учитель», «ученичество», «учительство».

Педагогическая реальность рассматривается как реальность человека, формирующего свой взгляд на возникающие и исчезающие противоречия между объективно и субъективно существующими значениями, смыслами и ценностями в условиях взаимообусловленности культурно-исторического и образовательного опытов. Историко-педагогическая ретроспектива выстраивается в соответствии с «содержательно-смысловыми узлами» (И.А. Колесникова), декодирование которых имеет разный масштаб: от точечного (региональные историко-педагогические исследования) до глобального (исследования специфики всемирного историко-педагогического

¹ Колесникова И.А. История педагогической культуры: методологические проблемы изучения и проектирования // Историко-педагогический ежегодник. 2011 год. – М.: АСОУ, 2011. – Вып. 39. – С.41.

процесса). По И.А. Колесниковой, сохранение педагогической преемственности обеспечивает культурный дискурс, в котором соотносятся «традиции воспитания и обучения, образовательная символика, память о ключевых исторических событиях и лицах, определивших специфику той или иной образовательной системы или педагогической теории, категориальную систему профессионального языка»¹.

Обращение к истории педагогики как к *истории становления и трансформации педагогических представлений о человеке* предполагает то, что педагогическая реальность любой эпохи ограничена концептуальной схемой антропологического дискурса, в основе которого лежит тот или иной педагогический феномен. Историко-педагогическая интерпретация концептуальных схем позволяет проследить динамику становления человека в педагогической реальности. Конкретизация антропологического дискурса как инструмента историко-педагогического познания связана с утверждением о том, что «вопрос о дискурсе является узловым пунктом сплетения фундаментальных вопросов об отношениях между субъектом, языком и историей»². Обращение к истории педагогики в контексте интеграции в историю педагогической культуры и динамики педагогических представлений о человеке позволяет говорить о том, что *генезис педагогического знания - это генезис педагогического концепта*.

Следствием коренных изменений научного мышления последних десятилетий стал активный исследовательский поиск качественно новой призмы, через которую может быть рассмотрено педагогическое прошлое. Одной из них стал антропологический дискурс педагогики, позволяющий рассматривать понятийные, нарративные, метафорические и концептуальные ограничения педагогической реальности с точки зрения того, каким образом в разные эпохи педагогические понятия, метафоры, нарративы и концепты были способны ограничивать педагогическую реальность. К методологическим

¹ Колесникова И.А. Проблемы формирования историко-педагогической компетентности исследователей образования // Преподавание историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего профессионального образования: содержание и современные подходы: сб. науч. тр. по итогам Всерос. научн.-практ. конф. – XXIX сессии Науч. совета по проблемам истории образования и пед. науки РАО. Волгоград, 12-14 нояб. 2012 г. / под ред. М.В. Богуславского, С.В. Куликовой. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2012. – С.39.

² Никулина М.А. Специфика дискурса постмодерна: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Р.н/Д.: РГУ, 2002. – С.7.

регулятивам концептуального осмысления педагогической реальности прошлого, отражающие суть обозначенного выше методологического подхода к историко-педагогическому исследованию, относим следующие:

1) источники педагогических идей и практик того или иного исторического периода могут быть выявлены при обращении к антропологическому дискурсу соответствующей эпохи в его понятийном, метафорическом, нарративном и концептном проявлениях, представленным в соответствующих феноменах педагогической культуры;

2) антропологический дискурс педагогики любой эпохи имеет как текстовые ограничения (отсутствие текста, в котором сосредоточены педагогические понятия, метафоры и нарративы не позволяет реконструировать его как дискурс, имеющий ту или иную концептуальную схему), так и внетекстовые ограничения, поскольку связан с человеком как носителем концептов (реконструкция данного дискурса связана с педагогическими идеями, которые не всегда изложены в текстах системно, что требует обращения широкому жизненному контексту того, кем они были высказаны);

3) изучение педагогической реальности прошлого в широком дискурсивно-антропологическом контексте через исторически адекватные понятия, метафоры, нарративы и концепты позволяет избежать неоправданного «осовременивания» трактовок исторических процессов, редукции их к современным педагогическим моделям;

4) исследование развития антропологического дискурса как своеобразной культурно-ментальной детерминанты поведения субъектов педагогической реальности позволяет понять и объяснить логику развития педагогических систем.

Каждый из аспектов понимания предмета истории педагогики предполагает то, что при выявлении историко-педагогических параллелей внимание исследователей может акцентироваться как на оценке релевантности тех или иных педагогических понятий, метафор или нарративов, так и на оценке релевантности педагогических концептов. Подход, рассматривающий историю педагогики как историю становления и трансформации педагогических представлений о человеке является не столько новым, сколько заново актуализированным в современных педагогических реалиях. На каждом этапе развития педагогической мысли существует педагогический феномен

(или феномены), который предопределяет концептуальную схему антропологического дискурса педагогики (или антропологических дискурсов педагогики) и делает «видимыми» понятийные, метафорические и нарративные ограничения педагогической реальности.

Проблемы содержания и метода обучения, детской свободы и зависимости ребенка от взрослого, его потребности в социализации и сопротивляемости образованию и многие другие, с одной стороны имеют статус «вечных» и составляют основу антропологического дискурса педагогики, способного функционировать в любом культурном пространстве и времени, а с другой – на каждом историческом этапе обостряют свои противоречия, т.е. являются сравнительно новыми и по-разному раскрывающимися в его концептуальных схемах. Педагогическим феноменом, который предопределил концептуальную схему антропологического дискурса античной педагогики и существенно повлиял на современную педагогику, является феномен «заботы о себе». Его сущность будет раскрыта в следующих параграфах.

Вывод по первой главе

Антропоцентристский этап развития науки в целом и науки о языке в частности (В.И. Карасик) обусловил расширение границ понимания роли дискурса: от становления языковой личности и языка конкретной науки до конструирования изучаемой реальности на основе ее переосмысления и перевосприятия. В результате дальнейшее развитие дискурсивная проблематика получила за пределами лингвистики, сосредоточившей свое внимание на изучении организации дискурса на языковом уровне. Усиление интеграционных процессов способствовало тому, что термин «дискурс» стал одним из наиболее часто употребляемых терминов современных гуманитарных наук. Традиционное определение дискурса как пространства развёртывания речи в разных сферах коммуникации (педагогической, политической, экономической и др.) оказалось уже реальным содержанием. Понятие «дискурс» перестало быть связанным только с высказываниями, релевантными для того или иного знания. Данное понятие все чаще применяется к анализу древних текстов как сложных продуктов коммуникации, позволяющих восстановить специфику интеллектуально-культурной традиции разных эпох и культур.

На современном этапе в гуманитарных науках наиболее четко выражены четыре подхода к пониманию дискурса как способа репрезентации изучаемой гуманитарной реальности: 1) *лингвистический подход* (обращение к дискурсу в аспекте его связи с понятием, которое отражает способность человека означивать изучаемую реальность) определяет дискурс как коммуникативно-ориентированную практику. Институциональность является системообразующим признаком дискурса, отражающим специфику правил, установленных для человека конкретным социальным институтом (государством, образованием, семьей и др.); 2) *философский подход* (обращение к дискурсу в аспекте его связи с нарративом, который отражает способность человека осмыслять изучаемую реальность) определяет дискурс как социально-ориентированную практику. Институциональность является нормативным признаком дискурса, позволяющим упорядочить способы понимания гуманитарной реальности и отнести их к сфере рационального (институциональный дискурс) или иррационального ((в)неинституциональный дискурс); 3) *культурологический подход* (обращение к дискурсу в аспекте его

связи с метафорой, которая отражает способность человека осознавать изучаемую реальность) определяет дискурс как культурно-ориентированную практику. Институциональность является дескриптивным признаком дискурса, указывающим на причины возникновения и способы преодоления противоречий, возникающих в гуманитарном знании при изменении культурных доминант; 4) *антропологический подход* (обращение к дискурсу в аспекте его связи с концептом, который отражает специфику человека, означающего, осмысляющего и осознающего изучаемую реальность) определяет дискурс как антропо-ориентированную практику, в которой интегрируются коммуникативно-, социально- и культурно-ориентированные практики.

Аккумуляция данных подходов к пониманию дискурса, существующих относительно независимо в гуманитарных науках, позволяет обосновать адекватность дискурс-анализа природе феноменов педагогической реальности, а также раскрыть феноменологическую сущность дискурса в педагогике. Обращение к понятию «дискурс» в педагогике в аспекте его способности задавать мировоззренческие установки, позволяет рассматривать педагогическую реальность как одну из гуманитарных реальностей, которая существует в виде педагогических явлений, событий, процессов, феноменов, имеет характерные способы восприятия, описания и конструирования. Это позволяет по-новому взглянуть на вопрос о ее многомерности. Современное педагогическое познание осуществляется в условиях акцентирования исследовательского внимания не столько на изучаемой педагогической реальности, сколько на том, кто ее изучает. При этом востребуются новые дискурсы педагогики, одним из которых является антропологический дискурс педагогики, который рассматривается с точки зрения способности закреплять в педагогическом сознании приоритетность рассмотрения педагогической реальности в единстве ее четырех измерений (понятийного, нарративного, метафоричного, концептуального) через призму человека. Каждое из них подразумевает разное соотношение общего и частного в зависимости от того, как именно рефлексировается и фиксируется антропологическая природа педагогической реальности.

Обращение к проблеме становления человека в педагогической реальности на современном этапе осуществляется в логике переосмысления

педагогических установок на понимание дискурса и человека. В классическом понимании, непосредственно связывающим человека, дискурс и текст, понятие «дискурс» не применимо к педагогической реальности прошлого: содержательное пространство текстов, зафиксировавших педагогические явления и события, например, Античности или Средневековья навсегда утратило связь с реальным пространством, и без последнего не может рассматриваться как дискурс. В современном понимании человек, дискурс и текст связаны опосредованно. Существование античного или средневекового дискурса педагогики уже не оказывается под вопросом, поскольку содержательное пространство древних текстов рассматривается как ключ к восстановлению реального пространства, в котором творилась педагогическая реальность прошлого. Переход от одного понимания к другому в педагогике оказался связанным с понятием «антропологический дискурс», рассмотренным в аспекте фиксации концептуальных ограничений педагогической реальности прошлого, которые аккумулируют ее понятийные, нарративные и метафорические ограничения.

При описании педагогической реальности прошлого исследователи акцентируют внимание на разных аспектах понимания предмета истории педагогики. Обращение к истории педагогики может быть осуществлено как к: 1) истории приращения педагогического знания, 2) истории постановки и решения проблем воспитания и обучения в теории и на практике, 3) истории педагогических судеб, 4) истории переходов от педагогических традиций к инновациям, 5) истории интеграции в историю педагогической культуры, 6) истории становления и трансформации педагогических представлений о человеке. Первые два аспекта понимания предмета истории педагогики позволяют оценить релевантность тех или иных педагогических понятий при выявлении историко-педагогических параллелей, третий – педагогических нарративов, четвертый – педагогических метафор, а пятый и шестой – педагогических концептов. В конкретизации представлений о генезисе педагогического знания как генезисе педагогического концепта особую роль играет антропологический дискурс педагогики, отражающий многомерность человека в педагогической реальности через концептуальные схемы. Антропологический дискурс педагогики способен репрезентировать онтологические и методологические исследовательские установки, т.е. является

не только педагогическим феноменом, но и средством изучения педагогических феноменов. К методологическим регулятивам концептуального осмысления педагогической реальности, отражающим суть предлагаемого нами методологического подхода, относим следующие: 1) источники педагогических идей и практик того или иного исторического периода могут быть выявлены при обращении к антропологическому дискурсу соответствующей эпохи в его понятийном, метафорическом, нарративном и концептном проявлениях, представленным в соответствующих феноменах педагогической культуры; 2) антропологический дискурс педагогики любой эпохи имеет как текстовые ограничения (отсутствие текста, в котором сосредоточены педагогические понятия, метафоры и нарративы не позволяет реконструировать его как дискурс, имеющий ту или иную концептуальную схему), так и внетекстовые ограничения, поскольку связан с человеком как носителем концептов (реконструкция данного дискурса связана с педагогическими идеями, которые не всегда изложены в текстах системно, что требует обращения широкому жизненному контексту того, кем они были высказаны); 3) изучение педагогической реальности прошлого в широком дискурсивно-антропологическом контексте через исторически адекватные понятия, метафоры, нарративы и концепты позволяет избежать неоправданного «осовременивания» трактовок исторических процессов, редукции их к современным педагогическим моделям; 4) исследование развития антропологического дискурса как своеобразной культурно-ментальной детерминанты поведения субъектов педагогической реальности позволяет понять и объяснить логику развития педагогических систем. Заданная антропологическим дискурсом педагогики концептуальная рамка познания педагогических феноменов объединяет представления о природе педагогической деятельности и способах ее построения с представлениями о природе человека как основы педагогической деятельности. Одним из феноменов, связывающим данные представления с широким историко-философским и социокультурным контекстами становления человека, является «забота о себе».

Глава 2. Антропологический дискурс «заботы о себе» как предмет историко-педагогического исследования

2.1. Понятие «забота о себе» в современной истории философии, науки, культуры и образования

В процессе перехода современной науки от «натурцентристских» к «культуроцентристским», а затем к «антропоцентристским»¹ исследованиям и программам в качестве глобального научного дискурса стал фигурировать дискурс антропологический (мы видим активное развитие таких дисциплин как педагогическая антропология, психологическая, лингвистическая, философская, социальная, политическая, экономическая антропология и т.д.). В центре исследовательского внимания неизбежно оказывается историко-антропологическая характеристика феноменов, возникших на разных этапах развития научной мысли для описания явлений и процессов, аналогичных современным, но по тем или иным причинам оказавшиеся недопонятыми.

Одним из таких феноменов является античный феномен «заботы о себе» («ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ» или «cura sui»). По целому ряду причин среди актуальных проблем современной науки, культуры, философии и образования особое место заняла проблема феноменологического понимания заботящегося о самом себе человека. Для античных мыслителей «забота о себе» являлась доминантной идеей, задающей перспективы развития человека, постоянно сталкивающегося с необходимостью выбора (в пользу преобразования или отказа от него) и самоопределения. В современной научной и философской рефлексии такого акценты смещены с посредника, который находится между объектом и субъектом познания, на посредника, существующего в условиях единства объекта и субъекта познания. Древнегреческое слово «ἐπιμέλεια» и латинское «cura», имевшее в Античности широкий спектр значений, в современных англо-греческих словарях связано преимущественно со словом «care» и значениями «забота», «внимание», «попечение», «общественное поручение»², «занятие», «стремление», «ответственность», «усердие»³.

¹ Термины Г.Б. Корнетова

² I GEL s.v. "care" [Электронный ресурс] // <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0058%3Aentry%3De%29pime%2Fleia&highlight=care>

³ GEL s.v. "care" [Электронный ресурс] // <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3De%29pime%2Fleia&highlight=care>

Для античных мыслителей понятие «забота» несло позитивный посыл и позволяло выстраивать траекторию развития человека с позиции «не навреди себе сам». Максимальная степень озабоченности чем-либо или кем-либо (в т.ч. и самим собой), т.е. тот самый вред, который мог быть причинен самому себе, был связан с понятием «ὕβρις» («дерзость»), которое в древнегреческом тезаурусе означало свойство характера, близкое по сути к гордыне, высокомерию, избыточному самолюбию, одержимости пороками или страстью к богатству. Для западной научной мысли, вобравшей античную традицию понимания человека, озабоченного самим собой и собственным внутренним миром, понятие «забота» никогда не было чуждым. В разные исторические периоды философы, педагоги и общественные деятели непосредственно обращались к понятию «забота» или оперировали понятиями, близкими к нему по содержанию. Коренные изменения научного мышления последних десятилетий лишь способствовали тому, что понятие «забота» оказалось связанным с необходимостью фиксации антропологических и дискурсивных аспектов изучаемых реальностей. В частности, Х. Плеснером в работе «Ступени органического и человек. Введение в философскую антропологию» (1928 г.) было введено понятие «полюс субъекта», который возникает из «собственной интимности», и представляет собой основу для постоянной рефлексии самого себя. Его представления об исключительной значимости рефлексии самого себя и ее экспрессии в языке были расширены М. Хайдеггером, который в ряде работ («Что такое метафизика?» (1929 г.), «Послесловие к: «Что такое метафизика?» (1943 г.), «Письмо о гуманизме» (1946 г.) и др.) указал на то, что существование человека во внешнем мире обусловлено измерениями его внутреннего мира, которые пронизаны особым отношением («заботой») к окружающей реальности и значимости языкового присутствия в ней. По его мнению, все требования к человеку продиктованы ключевой «заботой» – заботой о возвращении человека его существу.

Современное понятие «care» имеет следующие значения: 1) усилие, напряжение, внимание; 2) активность, умение или сфера деятельности по уходу за кем-то, кто нуждается в помощи или защите; 3) искусство или усилия, направленные на сохранение чего-то в хорошем состоянии¹. Слово «care»

¹MED s.v. "care" [Электронный ресурс] // <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/care> (дата обращения 15.09.2012)

возникло от древнеангл. «сагу» (печаль; тревога; бремя ума; то, что требует серьезного внутреннего внимания), древнегерманск. «сhага» (крик, плач) и готич. «kага» (горе, беда, уход). Значения «руководство» и «ответственность» появились у понятия «забота» с XV в., а значения «взять в свои руки» и «опекать» – с XVI в.¹. В современном понятии «забота» объединяется внешнее (причина или объект тревоги) и внутреннее (совокупность состояний, возникающих при попытке осуществить защиту, опеку, контроль и т.д.), что позволяет говорить о степени реализации потенциала человека.

В западной педагогической мысли понятие «сare» не укладывается в клише «печаль, тревога, беда, бремя», практически утратило связь с негативными эмоциями и одним из наиболее распространенных его значений является значение «effort» («усилие», «напряжение»; в разг. – «достижение», «успех»). Устойчивым словосочетанием, употребляемым в современных западных диссертационных и монографических исследованиях для характеристики античной педагогической реальности, является словосочетание «to сare for virtue» («заботиться о добродетели»). Наряду с педагогами, историки, философы и культурологи подчеркивают, что во всех системах обучения (от системы, предложенной софистами, до классно-урочной системы) педагогическое действие всегда встречало противодействие со стороны того, на кого это действие было направлено (И. Адо, П. Фрере, М. Фуко и др.). Несмотря на то, как именно устранялось это противодействие (репрессивно или гуманистически, корректировкой существующего или внедрением нового), каждая последующая система неизбежно сталкивалась с новым противодействием.

Становление и развитие системы образования в Западной цивилизации есть, по сути, становление и развитие системы представлений о том, каким образом можно нивелировать противодействие педагогическому действию, т.е. сформировать некое «заботливое» пространство («сare education»), в рамках которого и будут разворачиваться отношения между учителем и учеником. Понятие «сare education» обобщает представления о том, каким образом содержание и организация образования способны минимизировать его деструктивные для здоровья и психики последствия (J.D. Kuentzel,

¹OED s.v. "care" [Электронный ресурс] // http://www.etymonline.com/index.php?term=care&allowed_in_frame=0 (дата обращения 15.09.2012)

J.R. Sutherland, J.S. Smith и др.). Последние дифференцируются для учеников разных возрастов в аспекте объема допустимой учебной нагрузки, нарушения режима дня ученика, соотношения биологического и реального возраста для построения индивидуального образовательного маршрута и т.д. Понятие «*care education*» мало сопоставимо с существующими в отечественной педагогике понятиями «педагогика поддержки» и «педагогика сопровождения», которые имеют иную конфигурацию значений.

В отечественной научной, философской и культурной традициях обращение к понятию «забота о себе» было осуществлено только в первом десятилетии XXI в. Это связано с тем, что понятие «забота» появились в русском языке достаточно поздно (в словарях только с 1731 г.). Понятие «забота» имеет значения «связанное с беспокойством, тревогой, хлопотами попечение о ком-либо, чем-либо»; «беспокойство». Старшей формой является «зобота» (корень «зоб-», например в глаголе «зобать» – «есть с жадностью и торопливо»), а более поздней – «забота», которая сохранила связь со старшей формой через значение «то, что (тебя) ест, грызет» и близость по смыслу словами «печаль», «страдание», «скорбь»¹. Максимальная степень озабоченности собственным внутренним миром оказывалась связанной с самоедством, негативно влияющим на эмоциональное состояние человека. Традиционно, понятие «забота» было связано с общественно одобряемой деятельностью, которая в большей степени приносила пользу тому, для кого она осуществлялась, и в меньшей – тому, кто ее осуществлял. Приоритетность данного понимания в отечественной научной традиции минимизировало эвристический потенциал понятия «забота» и затруднило восприятие западной традиции, проникнутой заботой как деятельностью, требующей усилия по преобразованию внешнего мира, которое одновременно является усилием по преобразованию внутреннего мира. Следствием существенных изменений в понимании значимости деятельности такого рода стало употребление понятия «забота» в педагогическом контексте, которое до сих пор является редким из-за семантической связи не столько с позитивными, сколько с негативными и вызывающими тревогу тенденциями развития человека.

На современном этапе генерализация научного знания в целом и педагогического знания в частности связана с обозначением констант, которые

¹ ИЭССРЯ s.v. "забота", Т.1., С.311.

позволяют декодировать педагогическое прошлое и настоящее с точки зрения универсальности или уникальности человека, становление которого осуществляется в пространстве дискурсов. Общая установка методологии постмодерна заключается «в последовательном движении от явных, очевидных, «публичных феноменов» (явные дискурсы) – к их «функциональным прообразам» (скрытые дискурсы) и, наконец, к глобальной реконструкции человеческих отношений и социокультурных практик, делающих возможным существование и функционирование тех или иных систем знаний»¹. Концептуализация антропологических и дискурсивных представлений об изучаемой реальности любого исторического периода связано с двумя ключевыми вопросами. Первый вопрос связан с разной степенью рефлексии изучаемой реальности с точки зрения ее человеческого содержания и дискурсивных ограничений, которые обнаруживаются при сопоставлении отрефлексированных и неотрефлексированных представлений о том или ином явлении, процессе, событии. Сопоставление педагогических реальностей разных исторических периодов требует сопоставления значений, смыслов и ценностей, неидентичных друг другу и современным значениям, смыслам и ценностям.

Второй вопрос, возникающий при необходимости концептуализировать антропологические и дискурсивные представления об изучаемой реальности, связан с тем, каким образом они в ней фиксировались. Стремление зафиксировать принципиальное отличие реальности конкретной эпохи, от реальности предшествующей эпохи встречается в трудах философов, педагогов и общественных деятелей всех эпох. Так, в античной педагогической мысли фиксация осуществлялась в понятиях «воин», «патриот», «атлет», «оратор», «активный политический деятель» и т.д., в средневековой педагогической мысли – в понятиях «истинный христианин», «семьянин» и т.д., в педагогической мысли Нового времени – в понятиях «разум», «свобода», «первооткрыватель», «буржуа» и т.д. Помимо понятий, педагогическая реальность раскрывается в педагогических нарративах, которые составляют основу автобиографий, воспоминаний, писем, интервью и т.д., и педагогических метафорах, которые включаются в структуру научно-

¹ Бермус, А.Г. Введение в гуманитарную методологию: науч. монография. – М.: Канон+, 2007. – С.184.

педагогического или художественно-педагогического текста. На то, что понятие «воин» не раскрывает специфику педагогической реальности ранней античности, косвенно указал А.-И. Марру: «военизированное воспитание может порождать боеспособных варваров, а может, напротив, стремиться к утонченному идеалу «рыцарства»¹.

Необходимость определения антропологических и дискурсивных основ междисциплинарного подхода к пониманию изучаемых реальностей выдвигает на первый план феномены, обращение к которым позволяет проследить динамику фиксаций разных степеней их рефлексии. Одним из таких феноменов являлась «забота о себе»: найденная и акцентуированная М. Фуко в античной культуре. В «Герменевтике субъекта» М. Фуко 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» (курсив наш – В.П.)². М. Фуко акцентировал внимание на том, что современное представление о человеке тесно связано с представлениями, обнаруженными им в античности. По его мнению, несмотря на то, что в античном тезаурусе не было понятия «субъект» в диалоге Платона «Алкивиад I» представления о «заботе о себе» были связаны именно с понятием «субъект»: «Что такое этот субъект, что это за точка, к которой должно обращаться мышление, деятельность рефлексивная и рефлекслируемая, поворачивающая человека к самому себе?»³. В логике М. Фуко, античными мыслителями в основу «заботы о себе» было положено особое отношение к себе (погружение в мысль о себе, проявление внутренней и внешней активности и др.), которое может и должно быть взято на вооружение современными исследователями. К. Уэйн подчеркивает, что М. Фуко, начиная с критики современности и заканчивая описанием того, как «забота о себе» осуществлялась в древности,

¹ Марру А.-И. История воспитания в античности (Греция) / пер. с франц. А.И. Любжина, М.А. Сокольской, А.В. Пахомовой. – М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шачалина, 1998. – С.27.

² Фуко М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочит. в Коллеж де Франс в 1981–1982 учеб. г. / пер. с фр. А.Г. Погоняйло. – СПб.: Наука, 2007. – С.25.

³ Цит. по: Хоружий С.С. Практики себя и духовные практики: две парадигмы неклассической антропологии // Фонарь Диогена. Проект синергийной антропологии в современном гуманитарном контексте. – М.: Прогресс-Традиция, 2010. – С.93.

упускает ее более важное значение – значение для образования и философии образования. Вместе с тем, в работах «Герменевтика субъекта», «Технологии себя», «Управление собой и другими» и др., а также ряде выступлений и интервью, М. Фуко указывал на возможность генерализации историко-педагогического знания на основе универсального и уникального в становлении и развитии античных представлений о феномене «заботы о себе». Сопоставив представления о «заботе о себе» разных эпох, М. Фуко сделал следующий вывод: вне зависимости от того прерогативой чего являлась «забота о себе» (философии, религии или науки), она была ориентирована на установление баланса между распространенными в обществе представлениями о том, что является благом, а что злом для субъекта, и его собственными представлениями на этот счет.

Предельно широкое понимание «заботы о себе», сформулированное М. Фуко в контексте становления субъектности предопределило то, что в современной философии, науке, культуре и образовании существует несколько образов «заботы о себе», подчас противоречащих как в теоретическом осмыслении, так и в практической реализации данной «заботы». Современная теоретическая рефлексия «заботы о себе» осуществляется в рамках двух подходов, восходящих к разным генеалогическим основаниям данного античного понятия. Первый подход связан с пониманием «заботы о себе» как способности размышлять об окружающем мире, и обусловлен исторической динамикой ответов на вопросы «как в процессе познания для субъекта открывается истина и что она собой представляет?». Понятие «забота о себе» рассматривается в широком онтологическом контексте и определяет систему взглядов на изучаемую реальность (историческую, культурологическую, педагогическую и др.) как реальность, изучаемую в контексте человека. «Забота о себе» определяется как: 1) процесс обобщения представлений о самом себе в аспекте их динамичности и противоречивости (А.С. Колесников, С.А. Смирнов, А.Е. Соловьев, А.Г. Погоняло, К. Уэйн и др.); 2) деятельность, направленная на раскрытие потенциала человека в рамках конкретной культуры (Ю.А. Асоян, Г.В. Иванченко, О.В. Михайлова и др.); 3) целенаправленный поиск собственного «Я» путем самопознания, саморазвития, самопонимания, самосовершенствования и ряда других «самостей» (Д.А. Бабушкина, Г.И. Петрова, В.П. Седов и др.); 4) техника или совокупность

техник, предполагающих особую организацию собственной жизни (А.М. Корбут, А.А. Тягунов, С.С. Хоружий и др.).

Истоки понимания «заботы о себе» как «целостной культурной и социальной стратегии»¹ заложены у М. Фуко и И. Адо, конкретизировавших взаимодополнительные понятия «культура себя» («la culture de soi») и «общая культура» («la culture generale»). С точки зрения М. Фуко, представления о том, каким может и должен быть субъект «непосредственно для самого себя» во многом обусловлены широким социокультурным контекстом становления субъектности, под которым он понимал контекст становления смысловых и ценностных диспозиций, способствующих сохранению собственного «Я». Необходимость обращения к понятию «культура себя», для М. Фуко была вызвана тем, что «забота о себе», возникнув в недрах античных философских школ, достаточно быстро престала рассматриваться как исключительно философское проявление (определенный стиль жизни и мыслей, свойственный философу) и стала проявлением особой «культурной целостности» («culture d'ensemble»). По М. Фуко, цель «заботы о себе» как в античности, так и в современности – это не «скандальное самоутверждение индивида», а его преобразование, в основе которого лежат «намеренные и отрефлектированные практики, посредством которых люди не только устанавливают для себя правила поведения, но и стремятся преобразовать самих себя, измениться в своем уникальном бытии, сделать свою жизнь собственным произведением»². Избегая говорить о практиках такого рода как антропологических или дискурсивных практиках, «забота о себе» была представлена у М. Фуко как регламентируемое культурой взаимодействие человека с институционализированными структурами, порождающими дискурсы.

У И. Адо понятие «общая культура» конкретизировано в классической, эллинистической и поздней античности, а также связано с постановкой и решением актуальных антропоцентрированных проблем культуры, науки, философии и образования, возникших на границе Античности и Средневековья. Современному понятию общая культура, по И. Адо, в эпоху эллинизма соответствовало понятие пайдейя («παιδεία»), которое отражало представление

¹ 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.91.

² Там же. С.80.

об античной личности, формирование которой осуществлялось в условиях демократизации общественной жизни. В логике И. Адо, общая культура для античных мыслителей была связана с объективной необходимостью дать свободному человеку такое образование, которое было бы не просто достаточным для выполнения всех возложенных на него общественных обязанностей, но и позволяло бы занять государственную должность любого уровня. Антропологические аспекты античной реальности оказывались связанными с дискурсивными аспектами: претендуя на то, чтобы стать «судьей, присяжным, членом различных советов, послом, служащим или оратором перед собранием», было необходимо обладать «дискурсивным рассуждением», т.е. «мочь и уметь убеждать сограждан, то есть хорошо говорить и хорошо аргументировать»¹. Ю.А. Асоян указывает на то, что понятие «культура себя» М. Фуко и понятие «общая культура» И. Адо являются взаимодополнительными, поскольку И. Адо акцентирует внимание на кризисе общей культуры, наиболее ярко проявившийся в эпоху эллинизма, а М. Фуко – на расцвете культуры себя, который проявился в данную эпоху и предопределил понимание «заботы о себе»².

В целом, подход, связанный с пониманием «заботы о себе» как способности размышлять об окружающем мире, акцентирует внимание на институциональности системы «человек – дискурс». Влияние, которое испытывает человек через социальные институты, предопределяет его становление и способствует или препятствует активации его внутреннего потенциала.

Второй подход к пониманию «заботы о себе» осуществляется в русле иной логики и с иной расстановкой акцентов. В его рамках «заботы о себе» связана со способностью осуществлять целенаправленное изменение самого себя, обусловленной исторической динамикой ответов на вопрос «как происходит процесс радикальных изменений субъекта в процессе познания?». Понятие «забота о себе» рассматривается в методологическом контексте и определяется через способность размышлять о своем внутреннем состоянии, которая

¹ Адо И. Свободные искусства и философия в античной мысли / пер. с франц. Е.Ф. Шичалиной. – М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 2002. – С.7.

² Асоян Ю.А. «Культура себя»: к генеалогии одного понятия Мишеля Фуко // *Ex Cathedra: Современные методы изучения культуры: сб. статей* / сост.: О.В. Гавришина, Ю.Г. Лидерман, М.С. Неклюдова, А.А. Олейников. – М.: РГГУ, 2012. – С.148.

предопределяет принципы описания и конструирования изучаемой реальности как реальности, в которой осуществляется становление человека. «Забота о себе» определяется как: 1) техника конструирования самого себя как обучающегося, раскрытие внутренних потенций (А.М. Корбут, В.Л. Лехциер и др.); 2) совокупность проявлений чувств и состояний, возникающих в моменты переосмысления отношения к самому себе и другому человеку (Г.В. Иванченко, М.Ф. Лановский, В.П. Седов и др.); 3) практика самоочищения, самопреобразования, самоизменения, самолечения, самоопределения и других психосоматических «самостей» (С.С. Авонесов, С.С. Садовников и др.).

Истоки понимания данного понимания «заботы о себе» заложены у М. Фуко, обратившегося к понятию «техники себя», и П. Адо, противопоставившего ему понятие «духовные упражнения». Вопрос о том, что представляет собой восхождение к субъектности был поднят французским историком философии П. Адо в работах «Духовные упражнения и античная философия» (1981 г.) и «Что такое античная философия?» (1995 г.). Первая работа была опубликована в момент разработки М. Фуко курса «Герменевтика субъекта», а вторая – после него и в свете ряда выступлений и комментариев П. Адо выступила как осмысление позиции М. Фуко. С точки зрения М. Фуко, заботящийся о самом себе человек делает акцент на самореализацию, которая рассматривается как процесс и результат грамотного применения техник самотрансформации (в терминологии М. Фуко – «техник себя»). К последним он относил медитацию, технику «общения с прошлым», технику «досмотра сознания» и т.д.

В отличие от М. Фуко, акцентирующего внимание на наиболее значимых трудах античных мыслителей, в которых раскрывалась сущность «заботы о себе», П. Адо стремился соотнести «заботу о себе» с философским образом жизни, по-разному практиковавшимся в разных философских школах эпохи античности. П. Адо подчеркивал, что разделяет мысль М. Фуко о том, что «забота о себе» в античную эпоху имела медицинское, педагогическое, политическое, психическое, философское и этическое содержание, но для него неприемлем акцент на «себя» в ущерб «заботе», который был сделан М. Фуко. Характеризуя античную «заботу о себе», П. Адо отказывается от понятий «практика себя» или «техника себя», используемых М. Фуко, в пользу понятий

«духовные упражнения» и «культура себя». По П. Адо, античная «забота о себе» может и должна быть спроецирована на современность: «...я думаю, что современный человек может практиковать философские упражнения античности, постоянно отделяя их от сопровождавшей их философской или мифической речи»¹.

В рамках данного подхода к пониманию «заботы о себе» система «человек – дискурс» не имеет привязки к тому или иному социальному институту. «Забота о себе» рассматривается как внеинституциональная деятельность, которая осуществляется в логике жизненных стратегий, выстроенных самим человеком и для самого себя.

Выстраивая логику исторического развития представлений о «заботе о себе», представители разных научных направлений, конкретизирующие «заботу о себе» в рамках обозначенных подходов, сходятся во мнении о том, что в премодерне необходимость «заботы о себе» была связана преимущественно с духовными практиками, а в постмодерне – с телесными. Оценка эпохи модерна с точки зрения развития представлений о «заботе о себе» неоднозначна и в общем виде сводится к приобретению человеком способности мыслить самостоятельно, отрицая все авторитеты (религиозные, политические, экономические и т.д.) кроме авторитета разума². В эпоху модерна «забота о себе» утверждала то, что педагогические действия должны способствовать формированию особого отношения к самому себе, другому, миру в целом. В основе переходов от премодерна к модерну, а затем к постмодерну лежало не столько переосмысление предыдущей педагогической реальности на основе новых знаний о человеке и окружающих его дискурсах,

¹ Адо П. Духовные упражнения и античная философия / пер. с фр. В.Л. Воробьева. – М.;СПб.: Степной ветер; ИД Коло. – 2005. – С.308.

² Понятие «премодерн» объединяет Античность и Средневековье, понятие «модерн» связано, прежде всего, с эпохой Просвещения (конец XVII – первая половина XIX в.), несмотря на то, что «хронологическом смысле» употреблялось в поздней античности и утвердилось в науке лишь во второй половине XIX в. (Ю. Хабермас), а понятие «эпоха постмодерна» – с временным отрезком вторая половина XX – начало XXI вв. Отграничение педагогической реальности премодерна, модерна и постмодерна осуществлено в монографии (Пичугина В.К. Антропологический дискурс педагогики: исторические и теоретические аспекты: монография. – Волгоград: «Флинта»; «Наука», 2013. – 168 с.) и ряде статей (Пичугина В.К. Историко-педагогическая ретроспектива педагогической реальности: антропологичность, дискурсивность, эпистемологичность // Историко-педагогический журнал. – Н.Тагил: НТГСПА, 2012 – №4. – С.76-86; Пичугина В.К. Антропологические дискурсы педагогики модерна и постмодерна // История теории и практики образования: монография. В 2 т. Т.1. Теория истории педагогики. История образования и педагогической мысли за рубежом. – АСОУ, 2012. – С.85-92. и др.)

сколько инверсия ее антропологических и дискурсивных значений, смыслов и ценностей, которая нашла отражение в представлениях о «заботе о себе». Премодерн центрировался на абсолютном и известном знании о человеке, который осуществлял процесс познания, не противопоставляя себя познаваемому объекту, модерн – на относительном и постигаемом знании о человеке, возникшем в условиях подчинения познаваемого объекта универсальному познающему субъекту, а постмодерна – на уникальности познающих субъектов, которые осознают непостижимость знания о самих себе и ограничены осознанием этой непостижимости. С одной стороны, реальность постмодерна находится за пределами понятий, образов и представлений, сформулированных в научных, религиозных и философских теориях премодерна и модерна, а с другой – представляет собой сплав мировоззренческих позиций премодерна и модерна, предопределивших содержание современного понятия «забота о себе».

Существенные трансформации в представлениях о человеке в пространстве дискурса, произошедшие при переходе от премодерна, к модерну, а затем к постмодерну, отразились на представлениях об образовательном идеале и роли «заботы о себе» в его достижении. На современном этапе в центре научного внимания находится не универсальный, а конкретный субъект – «антропологический тип» (терминосочетание М.А. Никулиной) – способный подчиняться или сопротивляться дискурсам (науки, религии, философии). Педагогическая реальность постепенно приобретает черты постнеклассической реальности и отражает не статику, а динамику человека: стремление быть самим собой сменяется стремлением быть выше себя. Педагогический потенциал «заботы о себе» оказывается связанным не столько с получением знания, сколько с его применением по отношению к самому себе. Актуализируются вопросы о том, как связана «забота о себе» с реальным и желаемым в саморазвитии, самосовершенствовании, самоконтроле? способна ли «забота о себе» противостоять опасности самозамыкания и саморазрушения? какие «техники» позволяют достичь желаемых изменений в самом себе?

Таким образом, для современной науки, культуры, философии и образования особую значимость приобрели феномены, которые позволяют осуществить концептуализацию антропологических и дискурсивных оснований изучаемой реальности. Одним из них является античный феномен «заботы о себе»,

переосмысление которого осуществляется с новых методологических позиций. Феноменологическая сущность человека, проявляющего заботу о самом себе, раскрывая в трудах античных мыслителей, выступает для современных исследователей основой для постановки и решения антропоцентрированных проблем разного уровня. Понятие «забота» органично интегрировалось в западную научную, философскую, культурную и образовательную традиции, которые вобрали в себя античную традицию понимания человека. Современное понятие «care» имеет значения, восходящие к значениям древнегреческого слова «ἐπιμέλεια» и латинского слова «cura», и несет отпечаток позитивности физического и душевного напряжения во имя другого человека и самого себя. В русском языке понятие «забота» появилось достаточно поздно и под влиянием изменений, происходящих в языке, оказалось оторванным от античного понимания значимости реализации потенциала человека.

Отличительной чертой работ, выполненных на рубеже XX и XXI в., стало расширение понятия «забота о себе» в контексте междисциплинарности и его определение через понятия «духовные упражнения», «культура себя», «общая культура» и «техника себя» с опорой на сформулированные античными мыслителями представления о «заботе о себе». Современная «заботе о себе» определена в рамках двух подходов, акцентирующих внимание на разных онтологических и методологических исследовательских установках. Первый подход определяет «заботу о себе» как систему взглядов на реальность (историческую, культурологическую, педагогическую и др.), изучаемую в контексте человека (Ю.А. Асоян, Г.В. Иванченко, А.С. Колесников, А.Е. Соловьев, К. Уэйн, С.С. Хоружий и др.). Актуализация понятия «забота о себе» осуществляется в широком контексте культурных и социальных стратегий, связанных с институциональностью системы «человек – дискурс». Второй подход определяет «заботу о себе» как способность размышлять о своем внутреннем состоянии, предопределяющую принципы описания и конструирования изучаемой реальности (С.С. Авонесов, А.М. Корбут, М.Ф. Лановский, В.Л. Лехциер, С.С. Садовников и др.). Понятие «забота о себе» актуализируется вне институциональных предписаний и его содержание обусловлено теми правилами, которые человек формулирует для себя сам и значимость которых он демонстрирует другим. Оба подхода связывают «заботу о себе» с познавательным усилием, которое осуществляется в неких рамках,

обусловленных самим человеком и нашедших отражение в дискурсах эпохи. Несмотря на существенные отличия в определении понятия «забота о себе», современные исследователи сходятся в следующем: инверсия антропологических и дискурсивных представлений на границах «премодерн – модерн – постмодерн» отражалась на представлениях об образовательных и культурных идеалах и роли «заботы о себе» в их достижении. Современное переосмысление понятия «забота о себе», достаточно долго находившегося на периферии научного тезауруса, есть нечто большее, чем простое обобщение всего, что причастно к собственному «Я» (саморазвития, самопознания и ряда других «самостей») в одном понятии. Осуществляется теоретическая рефлексия той генерализирующей идеи, которая стоит за античной «заботой о себе», и способна структурировать существующие в современной философии, науке, культуре и образовании представления о человеке.

2.2. «Забота о себе» как феномен античной педагогической культуры

Повышенный интерес к понятию «забота о себе» стал следствием антропологического и дискурсивного переосмысления оппозиции «современная культура – античная культура». Однозначность понимания последней как культуры, в недрах которой зародились и дифференцировались представления о заботящемся о самом себе человеке, не означает однозначности ее понимания в целом. В современных исследованиях не существует единого мнения о том, что следует понимать под терминосочетанием «античная культура», во многом из-за того, что два ключевых принципа, определивших ее специфику – *agon* (соревнование) и *homonoia* (солидарность) – противоположны друг другу. Агонистический принцип (Ф.Ф. Зелинский, Е.Н. Корнилова, Г.Э. Скотт, Ч. Старр и др.) реализовался не только в Истмийских, Немейских, Пифийских, Дионисийских, Олимпийских и других праздниках, играх, мусических и драматических состязаниях. Стремление утвердить свое превосходство путем открытого противостояния присутствовало во всех сферах античной культуры на протяжении всего ее существования (противопоставление культуры тела и культуры духа; аристократической и демократической культур; философской и риторической культур и др.). Принцип *homonoia* или солидарности (принцип единомыслия по И.В. Меланченко, Э.И. Минц, единства и порядка по М. Генри, У.У. Тарн, «союз сердец» по Ф. Кнохе) реализовывался в особом отношении античного человека к тому, что пространство его становления – это пространство, в котором существует один язык, одни законы, одни обычаи, одни героические предки и т.д. Угроза в адрес *homonoia* всегда рассматривалась как нечто большее, чем угроза политическому режиму, поскольку основой античной культуры был правильно позиционирующий себя человек. Противоположность данных принципов заключалась в том, что принцип *homonoia* (солидарности) предполагал тождественность, а агонистический принцип ее исключал. Агонистичность требовала актуализации того или иного неравенства, поскольку именно оно позволяло одним утвердить и противопоставить себя другим (в силе, красоте, способностях и т.д.). Однокоренными же с греческим словом «ὁμόνοια» (*homonoia*) были слова «ὁμο-

σθενής» («обладающий равной силой, одинаково мощный», «ὄμό-στοιχος» («сходный»), «ὄμό-στωρος» («единокровный»), «ὄμό-στωλος» («одинаковый») и ряд других, фиксирующие те или иные аспекты равенства.

Принципам агонистичности и солидарности была подчинена и античная педагогическая реальность, которая несла отпечаток того, что культурный подъем в эпоху античности осуществлялся на фоне эпизодических или систематических военных конфликтов. Их следствием было то, что античная культура из монокультуры, которой было свойственно доминирование одного народа-носителя, постепенно превращалась в поликультуру, в рамках которой разные системы значений, смыслов и ценностей оказывались связанными с эллинистическими образовательными идеалами. Античные мыслители, выстраивая общую логику гражданского образования в условиях многообразия независимых городов-государств и единства эллинской культуры, стремились использовать в педагогических целях напряжение, порождаемое стремлением отличаться/противостоять другим и стремлением походить на других. В частности, Исократ ставил вопрос о том, как воспитать гражданина, который в любой момент может «вступить в агон» («to enter into agon»), потому что имеет как чувство собственного достоинства, так и чувство солидарности со славой эпических героев¹. По примеру Исократа и другие античные наставники стремились добиться того, чтобы ученик, стремясь внести вклад в общественное благо, состязался с самим собой, и знание не оставалось бы для него знанием, с которым нужно жить, а превращалось в знание, которым нужно жить.

Образованным человеком считался тот, кто способен как активно и целенаправленно преобразовывать окружающий мир и самого себя, так и адекватно принимать все то, что преобразовать не в состоянии. Феноменом, который схватывал оба процесса (активное преобразование и отказ от него), являлся феномен «заботы о себе» (от греч. «ἐπιμέλεια» или рим. «cura» (забота, радение, попечение) и греч. «сам» (αὐτός,ή, ό), «для себя самого, в личных интересах» (ἑαυτοῦ, ἑαυτῶν, αὐτοῦ, αὐτῶν) или рим. «сам» (ipse,a,um), «себя» (sui). На современном этапе историко-педагогический анализ феномена «заботы о себе» как феномена античной культуры предполагает

¹ Depew D., Poulakos T. Introduction // Isocrates and Civic Education / ed. by Takis Poulakos and David Depew. – Austin: University of Texas Press. – 2004. – P.9.

переосмысление античной педагогической реальности в логике новых методологических подходов. Значительное количество источников, непосредственно отражающих представления античных мыслителей о «заботе о себе», с одной стороны, дает возможность целостно представить процесс становления и развития антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики, а с другой – создает ряд трудностей при формировании источниковедческой базы исследования.

Обращение к электронным базам классических текстов Thesaurus Linguae Graecae (далее – TLG) и The Perseus Digital Library, электронным библиотекам и словарям позволило установить, какие античные мыслители, в каких трудах и в каком контексте обращались к понятию «забота о себе», т.е. осуществить первичный отбор письменных источников. Система TLG Word Index позволила проанализировать частоту употребления понятия «забота о себе», а система TLG Textual Search и The Perseus Digital Library контексты его употребления у разных авторов. Сопоставление трудов античных мыслителей на языке оригинала с английскими и русскими переводами, позволило сделать ряд выводов: 1) в древнегреческих и латинских текстах понятие «забота о себе» встречается в разных сочетаниях: для греческих текстов характерно сочетание слов с корневой основой «ἐπιμέλ-» со словами «сам» (αὐτός,ή, ό) или «себя самого» (ἑαυτοῦ, ἑαυτῶν, αὐτοῦ, αὐτῶν), а для латинских – сочетание слов с корневой основой «cura-» со словами «сам» (ipse,a,um) или «себя» (sui). Слово «забота» и «сам»/ «себя» не всегда расположены последовательно друг за другом и в предложении бывают разделены одним или несколькими словами¹; 2) в русских и английских переводах разные термины часто переведены как один, а один и тот же термин оказывается переведенным несколькими терминами-синонимами. При этом теряются или приобретаются дополнительные смысловые акценты источника, конкретизирующего представления о «заботе о себе»²; 3) в русских переводах слово «забота» в

¹ Например, Ксенофонт в «Воспоминаниях о Сократе» употребляет сочетание «хорошо заботиться о себе» («ἑαυτοῦ καλῶς ἐπιμελῆται»), в котором основы «ἐπιμέλ-» и «ἑαυτ-» разделены словом «хорошо» («καλῶς»).

² Так, в «Тускуланских беседах» Цицерон употребляет слово «забота» («cura») в 1.31. один раз. В русских переводах данного отрывка оно употреблено или чаще, чем в оригинале, или столько же раз, но не в том случае, где его употреблял Цицерон. В пер. с коммент. и выбранными словами (изд. 1885 г.) слово «забота» в 1.31. употреблено два раза, в пер. Г.И. Ломоносов-Ровной (изд. 1958 г.) – два раза, в пер. М. Гаспарова (изд. 1975 г.) – четыре раза. При этом слово «cura» («забота»), непосредственно использованное Цицероном,

понятии «забота о себе» часто заменено словами «беспокойство», «попечение», «старание» и «радение», «внимательное отношение» и др.; в английских переводах преимущественно употребляется «care» («забота»), реже «concern» («беспокойство»).

При не совпадении оригинала и имеющихся переводов ссылка дается на первоисточник на греческом или латинском языках преимущественно из баз TLG или The Perseus Digital Library. Цитирование источников, включенных в электронную базу классических текстов TLG осуществлено следующим образом: в сноске за указанием общепринятого сокращения автора и его сочинения в круглых скобках следует сокращенное название базы (TLG), номер книги (b., если указан), номер части (ch., если указан), номер страницы (p., если указан), буквенное или цифровое обозначение секции (s.) и номер линии (l.). В частности, в диалоге «Протагор» Платон употреблял слово «забота» и однокоренные слова одиннадцать раз. При характеристике контекста одного из употреблений понятия «забота» («ἐπιμέλεια»), ссылка оформлена следующим образом: Plat. Prot. (TLG, p.325, sec.d, l.8.). Цитирование источников, включенных в полнотекстовую библиотеку греческих и латинских авторов электронной базы The Perseus Digital Library, осуществлено следующим образом: в сноске за указанием общепринятого сокращения автора и его сочинения в круглых скобках следует сокращенное название базы (P), цифровое и буквенное обозначения секции. В частности, на фрагмент из диалога Платона «Алкивиад I» ссылка оформлена следующим образом: Plat. Alc.I. (P, 119b). Русские и английские переводы приведены по следующей схеме: в сноске за указанием автора и его сочинения следует указание, кем осуществлен перевод, а затем год и при необходимости страница издания. Например: Платон, Законы, рус.пер. А.Н. Егунова, 2007. Ссылки на словари приведены следующим образом: в сноске за сокращенным названием словаря указан том (при необходимости) и страница.

Обращение к широкому кругу источников на языке оригинала позволило сделать значимый для данного исследования вывод: сущность процесса идентификации человека с античной культурой и интериоризация ее ценностей наряду с понятием «пайдейя» («παιδεία» или «humanitas»), которое не являлось

переведено как «защита» (изд.1885 г.) или «служение человечеству и его охрана» (изд.1958 г.).

аналогом современного понятия «образование», раскрывалась через понятие «забота» («ἐπιμέλεια» или «cura») и было для античной личности напрямую связано с вопросами политической, экономической и интеллектуальной жизни полиса. Понятие «παιδεία» имело следующие значения: 1) воспитание, обучение; 2) образование; 3) образованность, просвещение, культура; 4) искусство; 5) детство, юность; 6) молодежь; 7) наказание¹. Данное понятие характеризовало процесс и результат афинского образования, вбирающий духовное и физическое становление человека. Пайдейя не просто предполагала ориентацию на максимальную реализацию своих возможностей. В ней были закреплены определенные установки, которые позволяли классифицировать образ жизни конкретного человека как достойный или недостойный образованного человека. В начале античной эпохи получающий образование человек с гордостью осознавал, что его постоянно оценивают по строгим критериям, которые были связаны с сопоставлением «наличного» и «желаемого», а в конце – смиренно принимал оценку, которая осуществлялась на основе сопоставления «праведного» и «греховного». Значимым для данного исследования является вывод М. Като, о том, что античная пайдейя не просто не была однородной, она представляла собой совокупностью разных пайдей, каждая из которых ориентировала на свой образ образованного человека².

В свою очередь, понятие «ἐπιμέλεια» также имело несколько значений: 1) забота, радение, попечение; 2) общественное поручение, общественный пост; 3) занятие, дело, область деятельности, поприще³. Первое и самое распространенное значение было связано с необходимостью усиленного попечения как о личных, так и о государственных делах. Помимо значений «забота» (о чем-либо или о ком-либо) и «попечение» (о чем-либо), понятие «ἐπιμέλεια» имело значение «управление» (чем-либо)⁴. Отметим, что в древнегреческом тезаурусе существовало достаточное количество слов, имеющих сходные значения, но без приставки «ἐπι-». Слова «μελέδημα» и «μελέτη» и ряд других также обозначали заботу, попечение, тревогу, а слово «μελεδώνη», наряду с этими значениями, имело ряд значений, непосредственно

¹ ДГРС s.v. "παιδεία", Т.2., С.177.

² Kato M. Greek paideia and its contemporary significance [Электронный ресурс] // URL: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducKato.htm> (дата обращения: 07.05.2013).

³ ДГРС s.v. "ἐπιμέλεια", Т.1., С.622.

⁴ ДГРУС s.v. "ἐπιμέλεια", С.68.

указывающих на возможность употребления в педагогическом контексте: 1) упражнение, обучение; 2) наставление или учение, завет; 3) ораторское упражнение, публичное выступление¹. Приставка «ἐπι-» имела следующие значения: «1) пребывание на чем-либо, 2) движение против чего либо, к чему-либо или до чего-либо, 3) сопровождение, 4) прибавление, избыток, 5) следование, последовательность, 6) причинность»². Наиболее обширный корпус слов с данной приставкой был связан с производными от «ἐπιστήμη» («знание», «умение», «научная отрасль», «дисциплина»), из которых в современный научный тезаурус вошло понятие «эпистема». В «ἐπιμέλεια» приставка акцентировала внимание не просто на активном деятельностном начале, но и на возможных трудностях, с которыми потенциально может столкнуться тот, кто осуществляет данную заботу как действие-сопровождение или действие-изменение, идущее вразрез с чем-то. В частности, в «Кратком словаре слов греческого Нового Завета» «ἐπιμέλεια» определена как действие, которое, в том числе может быть осуществлено с целью обновления самого себя³.

В «Законах» Платон закрепил связь понятий «пайдейя» и «забота» в словосочетании «παιδείας ἐπιμελουμένου» (в русском переводе: «попечитель воспитания»⁴), что дословно может быть переведено как «заботящийся о воспитании, обучении или образовании кого-либо»⁵. Неоднократно обращаясь к данному словосочетанию, Платон стремился не только охарактеризовать личность человека, которому государство может вверить дело воспитания молодых людей, но и указать на его право выявлять среди них ослушавшихся закона и настаивать на их наказании от лица государства. Таким образом, Платоном была установлена взаимосвязь между понятием «пайдейя» в значении «наказание» и понятием «забота» в значении «управление».

В латинском тезаурусе понятие «cura» имело значительно большее число значений. Наряду со значениями «забота, попечение, старание, усилие» и «заведование, управление», аналогичными значениям греческого понятия «ἐπιμέλεια», оно имело ряд самостоятельных значений: 1) любознательность, пытливость; 2) исследование; 3) труд, работа, сочинение; 4) разведение; 5)

¹ ДГРС s.v. "μελεδώνη", Т.2., С.1066.

² ДГРС s.v. "ἐπι-", Т.1., С.600.

³ CDGTHB s.v. "ἐπι-", С.260.

⁴ Платон. Законы, рус.пер. А.Н. Егунова, 2007.

⁵ Plat. Leg., (TLG, p.953, s.d, l.3).

уход; 6) лечение; 7) почитание; 8) надзор; 9) питомец, любимец; 10) опека; 11) беспокойство, тревога, хлопоты, дела; 12) любовь, страсть, предмет страсти»¹. Однокоренными словами для понятия «cura» выступали слова «curator» («куратор»), «curans» («врач») и «secura» («обезопасить»). На то, что обозначенный комплекс слов объединен у римлян не только единым корнем «cura-», но и единым смыслом, указал М. Фуко, установив ассоциацию между самоконтролем, самолечением, самосохранением и самореализацией как аспектами «заботы о себе». Связь римской пайдеи и заботы была закреплена Тертуллианом, который в «Апологетике» обратился к словосочетанию «disciplinarum cura»², что дословно может быть переведено как «забота об образовании», «забота о наставлении» или «принцип заботы».

Поиск по электронным базам классических текстов TLG и The Perseus Digital Library основ «ἐπιμέλ-» и «cura-» позволил проанализировать частоту и контексты употребления как самого слова «забота», так и однокоренных слов. Широкий спектр значений понятий «ἐπιμέλεια» и «cura» способствовал тому, что данные понятия употреблялись в разных контекстах: как забота о делах, детях, друзьях, единомышленниках, жизни, здоровье, интересах, имуществе, народе, общем благе, репутации и др. Каждый эллин или латинянин оказывался связанным с другими многочисленными связями, которые наряду с рядом ограничений открывали для него ряд возможностей для самореализации посредством этих связей и определяемых ими групп: «Выше семьи (ойкос), понятие которой включало материальное имущество, необходимое для выживания, стояли территориальные единицы от деревни до этноса, религиозные объединения вокруг местных святынь, братства, узы...»³. Поскольку забота о сохранении этих связей имела исключительную роль, максимально значимое для человека и общества провозглашалось как требующее заботы. Употребление «ἐπιμέλεια» или «cura» в педагогическом контексте было достаточно распространенным: стратегии образовательной политики и индивидуальные образовательные стратегии оценивались античными мыслителями исходя из того, что на данном этапе требует более

¹ ЛРС s.v. "cura" (И.Х. Дворецкий), С.279.

² Tert. Apol., (P, ch.2, 20.2).

³ Расширение греческого мира. VIII-VI века до н.э. / под ред. Дж. Бордмэна, Н.-Дж.-Л. Хэммонда; пер. с англ., подготов. текста, пред., прим. А.В. Зайкова. – М.: Ладомир, 2007. – С.531.

пристального внимания и попечения как в сфере личного, так и в сфере государственного. С точки зрения Платона, иерархия «забот», которые проявляет гражданин, должна была быть следующей: «Из трех вещей, о которых заботится каждый человек, забота об имуществе по справедливости занимает лишь третье, то есть последнее, место, забота о теле – среднее, на первом же месте стоит забота о душе»¹.

В «ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ» смысловая полнота являлась продуктом наложения нескольких смысловых слоев. Употребление «ἐπιμέλεια» (а не слов без приставки «ἐπι-», но с аналогичным значением «забота») во взаимосвязи с «ἑαυτοῦ» акцентировало внимание не том, что речь идет о деятельности, которая осуществляется в логике «ἐπιστήμη» («знание»), и активизирует некие внутренние резервы того, кто ее осуществляет. Приставка «ἐπι-» усиливалась словом «ἑαυτοῦ» и позволяла древнегреческим авторам классического и эллинистического периодов говорить о том, что данная деятельность осуществляется по направлению к себе, ради самого себя и в течение определенного времени. В «ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ» происходило двойное акцентирование значимости того, что деятельность осуществляется, прежде всего, для того, кто ее осуществляет. Характер деятельности, на которую указывает «ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ», становится понятен при сопоставлении понятий «ἐπιμέλεια» и «σώζειν». Понятие «ἐπιμέλεια» было связано с агонистическим принципом античной педагогической культуры и указывало на необходимость постоянного движения к новому и более совершенному состоянию, неуспокоенность мыслей и чувств. Понятие «σώζειν» было связано с принципом *ἡσυχία*, который ориентировал на порядок во всем и значимость поддержания данного порядка. В частности, у Плутарха присутствовало словосочетание «σώζειν ἑαυτόν»² (в русском переводе – «беречь себя»), которое указывало на необходимость сконцентрировать силы на сохранении того, что есть (по Плутарху – жизни). В «ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ» объединялись два принципа античной педагогической культуры, и речь шла о деятельности, которая предполагает концентрацию сил как во имя значимого для самого себя рывка

¹ διὸ δὴ χρημάτων ἐπιμέλειαν οὐχ ἄπαξ εἰρήκαμεν ὡς χρὴ τελευταίων τιμᾶν ὄντων γὰρ τριῶν τῶν ἀπάντων περὶ ἃ πᾶς ἄνθρωπος σπουδάζει, τελευταίων καὶ τρίτον ἐστὶν ἢ τῶν χρημάτων ὀρθῶς σπουδαζομένη σπουδή, σώματος δὲ περὶ μέση, πρώτη δὲ ἢ τῆς ψυχῆς (Plat. Leg. (TLG, p. 743 s.e., рус.пер. А.Н. Егунова, 2007. – С.235).

² Plut. Pel., (P, 20.1).

вперед, так и во имя сохранения достигнутого и подготовки к новому рывку. Выражение «cura sui» не имело значимой приставки, и акцентуацию на «самости» давало латинским авторам только слово «сам». Однако благодаря слову «cura» смысловые слои центрировались вокруг вполне определенной деятельности, поскольку «cura» четко указывало на заботу как терапию, уход, работу, надзор или опеку. В «cura sui» не только фиксировалось то, что не достаточно эксплицитировалось в «ἐπιμέλεια», но и осуществлялось ограничение контекстов употребления.

Таким образом, «забота о себе» («ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ» или «cura sui») была неразрывно связана с пайдейей («paideia» или «humanitas»), реализующейся только при условии понимания человека как общественной индивидуальности, действующей внутри культуры, приобретенной через постижение языка, риторической культуры, обычаев греков и римлян. Агональность являлась движущей силой пайдейи, которая означала особый «путь (а также руководство этим путем, его педагогическую организацию), который должен был пройти человек, изменяя себя»¹. Для свободного гражданина мира античной культуры пайдейя предполагала ряд путей и способов обретения себя, не противоречащих «ἐπιστήμη» («знанию») о человеке. Одним из таких способов и являлась «забота о себе». С одной стороны, в «заботе о себе» отчасти интегрировались «заботы» разного уровня, поскольку все они осуществлялись одним и тем же человеком, который стремится к самореализации. В предельно широком понимании «забота о себе» подразумевала целый комплекс «забот»: заботы главы семьи о доме и заботы правителя о подданных, уход за больными и немощными и уход за собственным телом и т.д. Иначе говоря, вокруг «заботы о себе» разворачивалась деятельность, которая гарантировала общественный порядок, сплавливая индивидуальное и коллективное. С другой стороны, «забота о себе» не сводилась ни к одной из «забот» и не определялась ими, поскольку умение правильно действовать заодно с другими приобреталось благодаря образованию. В более конкретном понимании «забота о себе» представляла собой требование императивного характера, связанное с осознанием реальности наказания за нереализацию образовательных возможностей. В отличие от ряда

¹ Корнетов Г.Б. Идея воспитания «человека как человека» в истории педагогической мысли: постановка проблемы // Педагогический идеал «нового человека» в истории образования (социально-политический контекст): коллективная монография / под ред. Г.Б. Корнетова, О.Е. Кошелевой. – М.: ИТИП РАО, 2008. – С.29.

современных трактовок «заботы о себе», связывающих ее с эгоизмом или самозамыканием, античная «забота о себе» была связана с образовательными стратегиями, которые исключали возможность любого проявления радикальной автономности.

Несмотря на то, что в «пайдейе» («παιδεία») отчетливо просматривается «ребенок» («παις»), данное понятие в той или иной мере было обращено к каждому из возрастов жизни человека. Одной из распространенных схем возрастного деления была семичленная схема: младенец (до 7 лет), отрок (до 14 лет), юноша (до 21 года), молодой человек (до 28 лет), мужчина (до 50 лет), пожилой мужчина (до 56 лет) и старик (после 56 лет)¹. Пайдейя объединяла все этапы взросления, которые проходил человек, претендующий на статус образованного человека. В трудах античных мыслителей фиксировались общие педагогические ориентиры, часто не имевшие привязки к тому или иному возрасту. Относительная неопределенность на теоретическом уровне компенсировалась четкостью на практическом уровне повседневной жизни, который был отмечен возрастными, гендерными, социальными и профессиональными маркерами². В античной педагогической культуре статус образованного человека являлся мужским статусом. Возраст и происхождение греческого или римского мальчика точно указывали, на какой ступени на какой ступени начального или среднего образования он находится, но только до совершеннолетия (двадцати или шестнадцати-семнадцати лет соответственно). После достижения совершеннолетия точно сказать о том, на какой ступени образования находится юноша, не представлялось возможным, поскольку высшая степень образования, в отличие от предыдущей, еще меньше отличалась единообразием. «Пайдея взрослого человека» (В. Йегер) или «высшее образование»³ начиналась с 18 лет или 21 года, когда юноша вносился

¹ Белоусова М.М., Ковальчук О.В., Римский В.П.. Методология исследования субкультур в социально-гуманитарных науках. Статья 3. Культурно-исторические образы субкультур детства и юности (античность и средние века // Научные ведомости БелГУ. Сер.: Философия, социология, право. 2010. - № 14. - Вып.13. - С.47.

² См.: Golden M. Children and Childhood in Classical Athens. Baltimore: JHU Press, 1993.

³ В диссертационном исследовании Т.Б. Перфиловой посвященном высшему образованию в Римской империи, обосновывается то, что высшее образование являлось частью римской культуры и отсутствие в образовательном тезаурусе того времени понятия, позволяющего адекватно передать сущность данного явления, дает право оперировать современным понятием «высшее образование». Расширяя данное представление, отметим, что по тем же причинам понятие «высшее образование» может быть применительно и к эпохе, предшествующей образованию Римской империи. В русле данной логики выполнено

в список граждан, на два последующих года становился эфебом¹. П. Гиро подчеркивает, что в V и IV веках до н.э. эфебы не были обязаны жить в казармах и собирались только по созыву². Это дало возможность богатым эфебам брать платные уроки у философов или раторов, т.е. начинать получать «высшее образование» не с двадцати, а с восемнадцати лет. В античности переход от негражданина к гражданину означал переход к зрелости, одним из атрибутов которой было стремление сделать карьеру. Политик, оратор, а для молодого римлянина – солдат (офицер), оратор или юрист – рассматривались как одни из самых почетных дел. В них можно было добиться успеха только при условии полной самоотдачи и умении проявлять «заботу о себе». Первые представления о «заботе о себе» отождествляли ее с прерогативой не столько граждан, которые реализовывали свое право голоса на Народном собрании, сколько граждан, которые находили себя в конкретных должностях. Ответственность наставника существенно возрастала, если его подопечный стремился стать политиком. Воспитание последнего в логике «заботы о себе» было особой сферой пайдеи, поскольку греческие полисы, а затем Римская империя жили активной политической жизнью.

Различия в частном не мешали античным мыслителям быть едиными в общем: «забота о себе» реализовывалась в рамках «пайдеи взрослого человека» (В. Йегер), поскольку востребовала определенный жизненный опыт, которого не могло быть у младенца или отрока. Последние еще не могли самостоятельно установить связь между пайдейей и заботой. По мнению Аристотеля, родители в основном стремились давать детям утилитарное обучение и мало уделяли внимания такому воспитанию (пайдейе) детей, каковое полезно и «само по себе прекрасно» не только впрямую³. Молодой человек с 18 (в греческой педагогической традиции) или с 21 года (в римской

диссертационное исследование Е.С. Уемляниной, в рамках которого философская культура Платона и ораторская культура Исократы рассматриваются как формы высшего образования. Опираясь эти и другие исследования, здесь и далее мы будем оперировать словосочетанием «высшее образование», которое будет взято в кавычки.

¹ А.-И. Марру подчеркивает, что вопрос о времени возникновения эфебии является открытым. Наиболее полные представления об эфебии даны в конце IV в. до н.э., что позволяет исследователям говорить о том, что она возникла значительно раньше.

² Гиро П. Частная и общественная жизнь греков /пер. с фр. Н.И. Лихаревой. – СПб.: Изд-е т-ва О.Н. Поповой, 1913. – Вып.1. – 100 с.

³ ὅτι μὲν τοίνυν ἔστι παιδεία τις ἣν οὐχ ὡς χρησίμην παιδευτέον τοὺς υἱεῖς οὐδ' ὡς ἀναγκαίαν ἀλλ' ὡς ἐλευθέριον καὶ καλήν, φανερόν ἐστιν (Aristot. Pol. (TLG, p.8, s.1338a), рус.пер. С.А. Жебелева, 1983. С.631).

педагогической традиции) включался в широкий спектр личных и общественных «забот» (о доме, имуществе, здоровье, семье, службе и т.д.). Ему следовало иметь определенный общий уровень образования, который позволял бы делать осознанные выборы. В античной педагогической традиции общественная оценка этих выборов была связана с «акмэ» – возрастным отрезком между 45 и 50 годами, который соответствовал наивысшему развитию человека. Наиболее точно мысль об ответственности за избранный образовательный путь, выражена у Сенеки, который указывал на то, что человек со временем должен понять, как много времени отнимают у него болезни, сон, повседневные дела, общественные поручения и сделать все возможное, чтобы они не препятствовали развитию мудрости. Для Сенеки, необходимо отречься от повседневной жизни, наполненной большим количеством забот, в пользу заботы о самом себе.

Одно из указаний на то, что «забота о себе» это прерогатива не столько юного, сколько взрослого человека, встречается у Платона, который выстраивает логику «заботы о себе» следующим образом: «Подростки и мальчики должны получать воспитание и изучать философию соответственно их юному возрасту, непрестанно заботясь о своем теле, пока они растут и мужают; философии это будет в помощь. С возрастом, когда начнет совершенствоваться их душа, они должны напряженно ее упражнять»¹. В стоицизме многократно усилились акценты, расставленные Платоном относительно возраста «заботы о себе». Эпиктет подчеркивал следующее: «Ты уже не юноша, а зрелый муж. Если ты станешь безответственно и легкомысленно изобретать отсрочку за отсрочкой и назначать себе все новые и новые сроки, по истечении которых ты займешься самим собой, в конце концов, ты проживешь вплоть до самой смерти жизнь не преуспевающего в мудрости, а жизнь простеца»².

Верхней возрастной границы «забота о себе» не имела, поскольку речь шла о качественно ином образовательном результате, над которым начинают работать «с возрастом». Взрослый человек, по Платону, продолжает заботиться о себе в единстве души и тела, в отличие от заботы о теле мужающего ученика,

¹ Plat. Rep. (P, 6.498b-c), рус.пер. А.Н. Егунова, 2007. – С.329.

² Эпиктет. Энхиридион (краткое руководство к нравственной жизни); Симпликий. Комментарий на «энхиридион» Эпиктета. – Спб.: «Владимир Даль», 2012. – С.81-82.

воспитываемого и обучаемого «соответственно возрасту». В диалоге Платона «Лакхес» Сократ обращается к отцам, которые привели к нему своих детей, со следующими словами: «...мы все, между нами будь сказано, нуждаемся в самом что ни на есть хорошем учителе... Оставаться же в таком состоянии, как теперь, этого я не советую. А станет кто-нибудь над нами смеяться, что мы в таких летах желаем брать уроки, так мне кажется, что мы можем прикрыться Гомером, который говорит: Что уж стыдиться просить, когда сам ничего не имеешь. И, не обращая внимания на то, что кто скажет, будем мы сообща заботиться как о себе самих, так и о мальчиках»¹. Отметим, на протяжении всего диалога Платон устами Сократа связывает «заботу о себе» с ревностным желанием повышать уровень своего образования под контролем наставника (в оригинале Платон употребляет термин «διδάσκαλος», переведенный на русский язык как «учитель»), которое вне возраста². Аристотель в «Никомаховой этике», говоря о недостаточности воспитания в молодости, подчеркивает, что среди взрослых «большинство, скорее, послушны принуждению, нежели рассуждению», посему и молодежь, и взрослых должно обучать следование воспитывающим законам полиса³. Не употребляя понятие «забота о себе», Аристотель задает общую логику ее понимания: «забота о себе» осуществляется не столько юношами (им особенно «не доставляет удовольствия» следование законам), а мужчинами, которые делают осознанный выбор в пользу послушания и могут, пусть и не всегда «по рассуждению», но уже сами следовать законам, «приучаться» к ним и «заниматься» самовоспитанием и самосовершенствованием в борьбе с самими собой.

Трансформации понятия «забота о себе» в истории античной педагогики взаимосвязаны с трансформациями понятия «пайдея», описанными В. Йегером так: «понятие, ранее обозначавшее лишь процесс воспитания как таковой», постепенно стало обозначать и содержание образования, и процесс образования, и его результат⁴. Понятие «забота о себе», в свою очередь, также существенно расширилось и постепенно стало охватывать как «высшее образование», так и последующее самообразование. Обоснование того, почему

¹ Платон. Лакхес, рус.пер. В. Соловьева, 1889. – С.227.

² Plat. Lach., (TLG, p.201, s.b, l.5).

³ Аристотель. Никомахова этика, рус.пер. Н.В. Брагинской, 1983. – С.289.

⁴ Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека / пер. с нем. А.И. Любжина. – Т.1. – М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шачалина, 2001. – С.27.

правом пройти путь заботящегося о себе человека потенциально обладали только свободнорожденные юноши и только с определенного возраста, лежало в основе античной педагогической культуры. Несмотря на то, что античная эпоха объединяла несколько веков, представления о том, что «заботу о себе» могут осуществлять женщины и рабы, были редкими исключениями из данного правила. В античной культуре женщины и рабы ассоциировались с обыденностью: бытовыми проблемами, рождением детей, необходимостью ухода за ними и т.д. Как и дети, они не имели гражданских прав, которые в античности были прочно связаны с владением землей и имуществом, т.е. наличием того самого необходимого минимума из общественных «забот», существовавших в единстве прав и обязанностей. «Заботы» ассоциировались у юноши с заботой о городе, в пространстве которого осуществлялось его становление. Кроме того, Платон подчеркивал, что «забота о себе» во многом обусловлена привязанностью ученика к наставнику. По его мнению, только юноша, не отягощенный излишними бытовыми проблемами и не разжигающий в душе наставника страсть, которую может разжечь женщина, может осуществлять заботу о самом себе. Вместе с тем, если в трудах некоторых античных авторов встречаются указания на некоторые гендерные и социальные исключения, то возрастных исключений не отмечено. «Забота о себе» предполагала не только особое отношение к обозначенному выше перечню общественных «забот» и была принципиально невозможна для тех, кто никогда не был ими обременен как гражданин. Кроме того, «забота о себе» предполагала также особое отношение к личным «заботам», которые дифференцировались на заботы о теле и заботы о душе, и по определению не могли в полной мере самостоятельно осуществляться младенцами и отроками. Все, что делалось и изучалось свободнорожденным мужчиной в каждом из возрастов жизни, оценивалось положительно только при условии, «если это совершается для себя или для друзей либо ради добродетели»¹. В противном случае речь шла о деятельности не свободнорожденного, а раба либо поденщика. Те возрасты жизни, в которые осуществлялась «забота о себе», не только не являлись исключениями, но и являлись возрастами особой ответственности и глубокого понимания того, что «это совершается для себя», для друзей, для полиса.

¹ Аристотель. Политика, рус.пер. С.А. Жебелева, 1983. – С.629.

В «заботе о себе» нашла отражение ключевая идея античной культуры: человек в совместном бытии (ориентация на полис, другого человека или Бога) не должен оставлять без внимания индивидуальное бытие (ориентация на самого себя в балансе частного и публичного). Сущность пайдеи заключается в том, что образованный человек обладает достаточным знанием, чтобы ориентироваться в разных ситуациях и принимать решения, не причиняющие вреда ни себе самому, ни другому гражданину своего полиса и дружественных ему иных полисов. Используя терминологию К. Биллера, в пайдее одновременно существовали «само-бытие» («self-being») и отказ от него («selflessness»)¹. Если образованный человек соотносил себя с пайдей, осознавал значимость данного соотнесения и делал осознанный выбор в пользу «self-being» или «selflessness», то он осуществлял заботу о самом себе. Указывая на осознанность выбора образованного человека, античные мыслители обращались к оппозиции «грек – варвар», а затем к оппозиции «римлянин – варвар». В них наиболее ярко отразились обозначенные выше принципы агонистичности и солидарности, которым была подчинена античная культура в целом и античная педагогическая культура в частности.

В отечественной и зарубежной научной традиции оппозиции «грек – варвар» и «римлянин – варвар» рассматриваются с точки зрения греческой/римской идентичности в самом широком ее понимании (С.У. Бауэр, Ч.П. Джонс, С.А. Жебелев, С. Перлман и др.). По мере усиления политических претензий Афин, а затем Рима, древние греки, а затем римляне, «сравнивая свой язык с другими, ставили его на недостижимую высоту» и «подтверждением этого может служить презрительное именование народов, говорящих не на эллинском языке, варварами»². Вместе с тем, барьер, существующий между греками/римлянами и варварами, не считался непреодолимым. В ряде работ (Т. Харрисон, С. Перлман, И.Е. Суриков и др.) оппозиция «грек/римлянин – варвар» конкретизируется через понятие «забота», которое связывается с необходимостью образовательной опеки над варварами. При этом вопрос о том, каким образом следует осуществлять образовательную опеку над варварами,

¹ Biller K. «Paideia»: An integrative concept as a contribution to the education of humanity [Электронный ресурс] // URL: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducBill.htm> (дата обращения: 07.05.2013)

² Волков М.П. Античная наука как социокультурное явление. Проблема генезиса. – Ульяновск: УлГТУ, 2008. – С.49.

оказывался неизбежно связанным с вопросом о том, каким образом следует осуществлять опеку такого рода по поводу самих опекающих, т.е. каким образом греку или римлянину следует осуществлять заботу о самом себе.

Одним из первых педагогический аспект оппозиции «грек – варвар» эксплицировал Сократ, который утверждал, что эллином является тот, с кем объединяет культура, а не кровь. По Сократу, совместное пребывание граждан и чужестранцев в рамках полиса способствовала тому, что греческий стиль жизни не является прерогативой этнической общности. Воспитательные возможности полиса оценивались им очень высоко: любой мог обрести самого себя в полисе, если он осознавался им как пространство проявления своих способностей. В логике Сократа, «варвар», получивший греческое образование, приобщившийся к полисной цивилизации, уже фактически переставал быть «варваром» и становился полноценным «эллином»¹. Исократ в речи «Филиппу» расширил представления Сократа о том, какое поведение следует считать поведением, достойным грека, а какое поведением, присущим варваром. Исократ предостерег македонского царя Филиппа от того, что его военная экспансия не превратит варваров в эллинов, поскольку грек – это человек, воспитанный в полисных реалиях, а варвар – это человек, воспитанный в монархических реалиях. Речь «Филиппу» отражает «образовательную коннотацию *epimeleia*», поскольку все советы, данные Исократом Филиппу, были направлены на то, что необходима не тирания, а создание «мягкого» и «просвещенного господства» над варварами². По Исократу, достигнуть стабильности в государстве можно мирным путем, и мудрость правителя состоит в том, чтобы заботиться о своих подданных, в т.ч. и через образование.

В дальнейшем данная мысль повторялась многими античными мыслителями и, будучи по-разному интерпретированной, несколько веков оставалась ведущим антропологическим ориентиром античности. С возникновением Римской империи проблема образовательного обращения «варвара» в эллина уступила место проблеме образовательного обращения «варвара» в римлянина. Однако оппозиция «грек – варвар» отчасти сохранилась, поскольку «греки никогда не прекращали считать римлян

¹ Суриков И.Е. Античная Греция: политики в контексте эпохи: архаика и ранняя классика. – М.: Наука, 2005. – С.55.

² Perlman S. Isokrates' Advice on Philip's Attitude towards Barbarians // *Historia: Zeitschrift für Alte Geschichte*. – Bd. 16, H. 3 (Jul., 1967). – Vol. 154. – P.340;343.

варварами ... ни один грек не изучал латинский язык, кроме как из практических соображений» и «не пожелал бы читать латинскую литературу»¹. Раннехристианские мыслители, со временем принявшие идею необходимости образования для прихожанина, жизнь которых проходила нередко уже вне полисных реалий, в утверждение о том, что «варвар», получивший образование под контролем опытного наставника, становится эллином, вместо понятий «варвар» и «эллин» подставляли понятия «язычник» и «христианин». Утверждение о «педагогическом переходе» не только не теряло своей истинности в глазах аудитории этих мыслителей, но и приобретало дополнительные смыслы в связи с тем, что наставник был заявлен, прежде всего, наставником в вере. Для античных мыслителей речь шла не только о формальной доступности греческого или римского языков для варвара или языка христианских текстов для язычника, а на том, что за ними стоит особая социально обусловленная ментальность. Культурный синтез, являвшийся следствием эллинизации, а затем христианизации, стал возможным при условии «вхождения» в качественно иной дискурс заботящегося о себе человека.

В целом, «забота о себе» возникла как деятельность, адекватная афинской демократии, которая обеспечивала гражданам не только возможность «участия во власти «вообще», а возможность стать именно ... должностным лицом»². Постановка данного вопроса в Риме также предполагала исключительную значимость «заботы о себе» в определении характера личности правителя. Оптимальным считалось то, если изменения на уровне государства предваряются положительными изменениями на уровне личности правителя. То, что античная реальность представляла собой пространство политических и педагогических амбиций, нашло отражение у Сократа, сделавшего следующий вывод: основу полиса должны составлять «заботящиеся о себе» образованные граждане, обладающие более широкими полномочиями в управлении полисом, чем просто образованные граждане. Революционность высказанного Сократом утверждения заключалась в том, что «забота о себе» оказывалась индикатором степени реализованности не только политических, но обеспечивающих их

¹ Джонс А.Х.М. Гибель античного мира / пер. с англ. Т.В. Горяйновой. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – С.500.

² Зберовский А.В. Становление демократической политической культуры в Элладу VIII-V веков до н.э.: политическая мысль и политический человек доплатоновского периода (культурологические аспекты). – Красноярск, 2008. – С.184.

образовательных возможностей. Указание на то, что движущей силой развития полиса выступает какое бы то ни было неравенство, подрывало мировоззренческие устои, поскольку, несмотря на индивидуальные различия, граждане полиса считали себя «взаимозаменяемыми единицами одной системы, законом которой является равновесие, нормой – равенство»¹ не только в политической сфере, но и в сфере образования. Сократ, в свою очередь, подчеркивал, что пайдейя, а значит и «забота о себе», агонистичны по своей природе. Принципы агонистичности и солидарности детерминировали то, что равенство образовательных возможностей не исключало того, что можно и нужно соревноваться в образовательном успехе и доказывать свое превосходство в политической сфере.

А.С. Колесников указывает на то, что «педагоги часто не в состоянии серьезно относить заботу о себе к педагогической» именно потому, что «наши инструменты измерения образовательного успеха полностью отличны от древней традиции»². В диалоге Платона «Алкивиад I» подчеркивается, что, с точки зрения Сократа, следует считать образовательным успехом в аспекте необходимости проявлять «заботу о себе». Обращаясь к Алкивиаду, Сократ характеризует его «состояние» как «незнание, или постыднейшее невежество», которое не может быть оправдано только тем, что у него был плохой наставник. Алкивиад, пытаясь объяснить свое бездействие и неумение заботиться о себе, утверждает, что и в наличном «состоянии» значительно превосходит окружающих его политических деятелей. Сократ указывает ему на то, что сделанный им вывод поспешен, поскольку научившись проявлять заботу о себе, он сможет не только соперничать с политическими союзниками или противниками: «...стоя выше их, вместе с ними сражаться против общих врагов, если только в самом деле ты намереваешься совершить какой-нибудь прекрасный подвиг, достойный и нашего города и тебя самого»³. Тем самым Сократ подчеркивает, что научившись проявлять «заботу о себе», Алкивиад

¹ Вернан Ж.-П. Происхождение древнегреческой мысли / общ. ред. Ф.Х. Кессиди, А.П. Юшкевича. – М.: Прогресс, 1988. – С.81.

² Колесников А.С. Забота о себе: Алкивиад I и этика образования // Философия истории философии: обязательность и навязчивость исторического: сб. статей / отв. ред. Е.В. Малышкин. – СПб.: Изд.дом Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2012. – С.62.

³ ὥστε μὴ ἀξιοῦν ἀνταγωνίζεσθαι, ἀλλὰ καταφρονηθέντας συναγωνίζεσθαι σοὶ πρὸς τοὺς πολεμίους, εἰ δὴ τῷ ὄντι γε καλόν τι ἔργον ἀποδείξασθαι διανοῆ καὶ ἄξιον σαυτοῦ τε καὶ τῆς πόλεως (Plat. Alc. (P, 119e), рус.пер. В. Соловьева, 1889. – С.101).

сумеет превзойти ожидания, которые возложены на него городом, а главное – им самим. Платон выстраивает диалог Сократа и Алкивиада таким образом, чтобы неоднократно акцентировать внимание на том, что «забота о себе» не просто порождена агонистическим характером пайдеи, она агонистична и сама по себе. Заботящийся о себе человек только тогда может считаться таковым, если начинает видеть соперника в себе самом.

В диалоге также было убедительно доказано то, что политический контекст «заботы о себе» является значимым, но не ведущим. Несмотря на то, что проявлять «заботу о себе» означало обеспечивать процветание государству, ее отправной точкой являлся сам человек. А.Е.Смирнов так характеризует алгоритм функционирования заботы как понятия древнегреческой политической культуры: «Гражданин находит свое счастье в той мере, в какой его находит государство, а также в той мере, в какой государству позволили процветать, проявив заботу о себе»¹. Феномен «заботы о себе» ставит под сомнение то, что все педагогические усилия античной эпохи были направлены только на то, чтобы создать некую насквозь политизированную форму, а затем «отливать» в нее всех тех, кто претендует на статус образованного человека. Такое представление об античной «заботе о себе» было эксплицировано М. Фуко. В антиковедческом плане на него опираются многие современные исследователи, стремящиеся объяснить, почему, несмотря на кризис полисной системы, политический контекст «заботы о себе» продолжал оставаться актуальным (Л.Н. Аксеновская, Д.А. Бабушкина, А.С. Колесников и др.). С точки зрения А.С. Колесникова, в «заботе о себе» концентрировалась педагогическая и политическая власть: «политический лидер нуждается в помощи учителя, чтобы приобрести власть»². В данном контексте, вопрос о возможных рисках от узурпации власти недостойным ее человеком, обозначенный Сократом через «псевдозаботу о себе», всегда являлся актуальным.

Платон характеризовал «заботу о себе» как некий общественный механизм, позволяющий посредством педагогической власти влиять на

¹ Смирнов А.Е. «Забота о себе» и политико-юридические сферы Древней Греции // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Право. – 2006. – №5(60). – С. 82.

² Колесников А.С. Забота о себе: Алкивиад I и этика образования // Философия истории философии: обязательность и навязчивость исторического: сб. статей / отв. ред. Е.В. Малышкин. – СПб.: Изд.дом Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2012. – С.69.

политическую власть. Исократ подчеркивал, что правитель, проявляющий «заботу о себе», использует власть в общественных, а не в личных интересах. Ксенофонт в «Воспоминаниях о Сократе» указал на то, что если «забота о себе» понимается главой государства как реализация своих желаний любой ценой, то она наносит непоправимый вред всем его гражданам: «... царь выбирается не для того, чтобы хорошо заботиться о себе, но чтобы и выбравшим его благодаря ему жилось хорошо <...> Таким образом, стратег должен доставлять счастье выбравшим его в стратеги: нелегко найти что-либо другое славнее этой деятельности и, наоборот, позорнее того, что этому противоположно»¹. В оригинале Ксенофонт употребил словосочетание «ἐαυτοῦ καλῶς ἐπιμελῆται», акцентируя внимание на том, что сущность «заботы о себе» должна быть правильно понята. В противном случае, возникает подмена прав и обязанностей заботящегося о себе человека.

В дальнейшем ряд античных мыслителей выдвинули предположение о том, что проявлять «заботу о себе» следует любому человеку, а не только государственному деятелю (Антисфен, Диоген, Кратет, Эпикур и др.). В условиях, когда политическая активность рассматривалась как норма жизни образованного человека, все дестабилизирующие факторы для полиса автоматически превращались в дестабилизирующие факторы для заботящегося о себе человека. Стремление заботиться о себе на благо полиса постепенно уступало место стремлению заботиться о себе на благо самого себя. Когда отношения гражданина и государства перестали быть прямыми, дестабилизирующие факторы стали разделяться на внешние и внутренние, глубоко личные, но также способные как облегчать, так и затруднить осуществление «заботы о себе». В христианской античной педагогической традиции вопрос о том, каким образом земная власть заботится о подданных, почти не ставился. Значимым было лишь то, что заботящийся о себе человек заботится о ближнем, и его образ жизни не противоречит реализующимся в государстве властным механизмам.

В ряде античных текстов I в. до н.э. – I в. н.э. «забота о себе», которую должен проявлять обычный человек, была четко отграничена от «заботы о

¹ καὶ γὰρ βασιλεὺς αἰρεῖται οὐχ ἵνα ἑαυτοῦ καλῶς ἐπιμελῆται, ἀλλ' ἵνα καὶ οἱ ἐλόμενοι δι' αὐτὸν εὖ πράττωσι· καὶ στρατεύονται δὲ πάντες, ἵνα ὁ βίος αὐτοῖς ὡς βέλτιστος ᾖ, καὶ στρατηγοὺς αἰροῦνται τούτου ἕνεκα, ἵνα πρὸς τοῦτο αὐτοῖς ἡγεμόνες ᾦσι (Xen. Mem. (TLG, b.3.ch.2.s.3.1.1), рус.пер. С.И. Соболевского, 1993. – С.6).

себе», которую должен проявлять государственный деятель (Цицерон, Сенека и др.). Вне зависимости от того, сопоставлялись, противопоставлялись или объединялись «забота о себе» государственного и частного лица, речь никогда не шла об овладении знанием о чем либо, носящим утилитарный характер. Значимым было овладение знанием о самом себе, без которого не мыслилось само существование человека. Наследие древнегреческой философии, актуальное потом и в образованных римских кругах, А.С.Колесников формулирует так: «Нужно заботиться о себе не тогда, когда каждый молод и потому что афинское образование неадекватно, но всякий должен заботиться о себе так или иначе, потому что эту заботу нельзя переложить на какое бы то ни было образование»¹. В рамках античной культуры «забота о себе» не противопоставлялась «высшему образованию», а рассматривалась в аспекте зарождения представлений о необходимости самообразования как важной части взрослой жизни, наступавшей после освобождения от учителей.

Таким образом, два противоположных принципа – агонистичности и солидарности – предопределили комплексную идею о единстве процесса и результата афинского образования, содержащуюся в понятии «пайдейя» («παιδεία»). Механизмы реализации данной идеи были актуализированы в понятии «забота» («ἐπιμέλεια» или «cura»). Поскольку в центре античной педагогической реальности находился человек как общественная индивидуальность, понятие «забота о себе» («ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ» или «cura sui») употреблялось в значениях, которые, с одной стороны, являлись взаимодополняющими, а с другой – взаимоисключающими. Первое значение было связано с совокупностью забот, которые осуществлял гражданин, и ориентировало его на то, что полноценная «забота о себе» осуществляется без ущемления другого человека. Заботы о близких, делах, интересах, имуществе, общем благе и ряд других забот объединялись в заботу о городе, в пространстве которого осуществлялась реализация своего потенциала. Второе значение было связано с заботами о теле и душе, осуществление которых делало человека менее уязвимым к страстям и порокам, а, следовательно, более восприимчивым к образованию. Проявление данных забот позволяло понять, что образование

¹ Колесников А.С. Забота о себе: Алкивиад I и этика образования // Философия истории философии: обязательность и навязчивость исторического: сб. статей / отв. ред. Е.В. Малышкин. – СПб.: Изд.дом Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2012. – С.65.

является особым образом организованным обретением себя, поэтому получение образования значимо, прежде всего, для того, кто его получает. Образовательная ориентация как на другого человека, так и на самого себя, укрепляла заботящегося о себе человека в мысли о том, что внешняя агональность и солидарность античной культуры находят отражение в его внутренней агональности и солидарности.

Феномен «заботы о себе» был генетически связан с «пайдеей взрослого человека» (В. Йегер), т.е. с «высшим образованием» и самообразованием. На всех исторических этапах (от ранней до поздней античности) он рассматривался, прежде всего, как следствие рефлексивной позиции человека по отношению к самому себе в аспекте необходимости постоянного расширения границ собственной образованности. Оппозиция «грек/римлян – варвар» – одна из ключевых оппозиций античной культуры – была связана с установлением образовательной опеки над варварами, позволяющей им научиться заботиться о самих себе в логике того, как это делают греки или римляне. Представления о «заботе о себе» зародились в условиях полисных реалий, когда античные мыслители стремились спроецировать устройство полиса на все: от отношений, которые возникают между наставником и учеником (взаимодействие как маленький полис со своими законами и правилами поведения), до мироздания (вселенная как огромный полис). С политической точки зрения основу полиса составляли граждане, которые проявляют «заботы» разного уровня и сплотились для того, чтобы не допускать к управлению полисом не имеющих гражданских прав. Вне полисных реалий представления о «заботе о себе» как прерогативе политической элиты, выделяющей из толпы и не реализуемой в массовой образовательной практике, были пересмотрены. Античные мыслители Римской империи активно восприняли греческую идею о том, что «забота о себе» связана не столько со стремлением превзойти ожидания, которые возложены на человека как гражданина, сколько со стремлением превзойти ожидания, которые он возлагает на себя сам.

В античном тезаурусе понятие «забота о себе», впервые появившееся в диалогах Платона, главным героем которых являлся Сократ, обобщало представления о высшей ступени образования и самообразовании и характеризовало взаимодействие между наставником и учеником-взрослым,

осуществляемое в широком жизненном пространстве в логике единства трех забот: заботы о городе, заботы о душе и заботы о теле. Употребляя понятие «забота о себе», античные мыслители не столько стремились актуализировать тот или иной контекст (культурный, политический, социальный и др.), в рамках которого может быть понят феномен «заботы о себе», сколько актуализировали совокупность контекстов. Это позволяло отнести «заботу о себе» к требованиям императивного характера, связанным с осознанием реальности наказания за нереализацию образовательных возможностей. Ответственное отношение к уровню собственной образованности являлось отличительным признаком заботящегося о себе человека. Образование, развернутое в логике «заботы о себе», не просто существенно расширяло права грека или римлянина на участие в политической жизни своего города. Оно давало возможность в течение всей жизни самостоятельно выстраивать образовательные стратегии в контексте жизненных стратегий, которые были связаны и с политикой, и с частной жизнью.

2.3. Сущность антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики

Античная эпоха была особым отрезком истории, в котором человек был растворен в окружающем его мире и не представлял в глазах современников как «непостижимая тайна» (М. Бубер). Сакральность времени и пространства отражали неразрывность связи человека с миром богов, закрепленную в культах, мифах, обрядах и ритуалах. Проекция «сакрального» на «педагогическое» реализовывалась в том, что в античности педагогическая реальность не воспринималась как отдельная реальность. Поскольку мир познавался через человека, а человек через окружающий его мир, педагогическая реальность была интегрирована в повседневную реальность. Все феномены античной культуры, в т.ч. и феномен «заботы о себе», были тесно связаны с традицией: для древнего грека и римлянина жить во многом означало быть верным тому пути, который был проложен предками.

Вместе с тем, специфика ментальных установок на осознание античной реальности в целом и античной педагогической реальности в частности становится понятной только тогда, когда она осознается как совершенно иная реальность, «проступающая» через многочисленные религиозные учения и имеющая иные антропологические константы. В рамках античной культуры был сформирован особый «дискурсивно-концептный проект человека», который охватывал «не только достаточно продолжительный цикл жизни эллина, но и его строгое символически-статусное структурирование»¹. Сложность его описания связана с тем, что понятия «дискурс», «концепт» и «реальность» стали определять феномены, начиная с Нового времени. Для М. Фуко и П. Адо, обратившихся к феномену «заботы о себе», отсутствие данных понятий в античном тезаурусе не означало того, что на современном этапе античные представления о «заботе о себе» не могут рассматриваться с опорой на данные понятия. С точки зрения М. Фуко, античная культура, в рамках которой возник феномен «заботы о себе», являлась культурой, которая не только фиксировала в концептуальных схемах правила описания и

¹ Белоусова М.М., Ковальчук О.В., Римский В.П. Культурно-исторические образы субкультур детства и юности (античность и средние века) // Научные ведомости Белгородского государственного университета. – 2010. – Т. 14. – № 13. – С. 47.

конструирования педагогической реальности, но и предопределяла новые правила, чтобы затем «навязать» их через дискурс в соответствии с некой «анонимной единообразностью». По П. Адо, постановка актуальных проблем, а также поиск путей и способов их решения осуществлялись античными мыслителями исходя из того, что с точки зрения «заботы о себе» центрированный на человеке дискурс или «оправдывает жизненный выбор», или позволяет «воздействовать на себя и других» и «полностью изменить бытие человека»¹.

Ключевой для античной культуры вопрос о греческой, а затем римской идентичности, в логике «заботы о себе» являлся вопросом о прогнозируемости данной идентичности. Древнегреческий историк V в. до н.э. Фукидид таким образом сформулировал данный вопрос: если полис после определенных событий может упасть ниже порога государственности, то что означает для человека упасть ниже порога гражданственности? В. Фаренга, конкретизируя древнегреческие представления о гражданине и самости, отмечает, что для человека такое падение было связано с недобросовестным исполнением гражданских добродетелей, которое проявлялось в регрессе умения говорить, думать, отвечать как гражданин и означало утрату статуса «человек»². Для античного человека самой серьезной опасностью была опасность перестать быть субъектом дискурса самого себя, т.е. нарушить границу между собой и другими, служившую напоминанием о добродетели (Д. Дипью, В. Фаренга, Т. Поулакос и др.).

Вне зависимости от того, агонистическую или неагонистическую образовательную перспективу избирал человек, оспаривание гражданских норм очень редко рассматривалось как продуктивное. Для античных мыслителей противоречие между обязанностями перед другим и обязанностями перед собой являлось мощной силой, которая должна была быть направлена наставником в «заботе о себе» в позитивное русло. Цицерон в трактате «Об обязанностях» обозначил ключевую идею античной педагогики в целом: изучение наук не освобождает от осуществления гражданских обязанностей, потому что добродетель состоит в деятельности. Стремление к знанию и сама

¹ Адо П. Что такое античная философия? / пер. с фр. В.П. Гайдамака. – М.: Изд-во гуманитарной литературы, 1999. – С.236-237.

² Farenga V. Citizen and self in ancient Greece: individuals performing justice and the law. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2006. – P.347.

возможность его получения в античную эпоху были predeterminedены особой организацией общественной жизни, которая стирала границы между статусом образованного человека и статусом гражданина. Говоря о том, что обязанности, которые налагает на человека познание, неразрывно связаны с обязанностями, которые налагает на него общество, античные мыслители очерчивали антропологический дискурс «заботы о себе» в аспекте стандартов полисного, а затем внеполисного образа жизни, которым стремились соответствовать все образованные граждане.

Античная педагогическая реальность отражала то, каким образом собственное «я» может и должно разворачиваться на благо себе и другим. Дискурсивные и антропологические аспекты данного развертывания были обусловлены тем, что античная культура являлась культурой слова (П. Гиро, В. Йегер, А.Ф. Лосев, В.М. Розин и др.). Правила описания и конструирования педагогической реальности не являлись исключительно языковыми правилами. В античной культуре значимость слова не отодвигала на второй план того, кем было произнесено это слово, т.е. вербально осваивающего мир субъекта. В трудах античных мыслителей были заложены основы того, что формулируется в современной науке следующим образом: принципы организации и функционирования языка «на абстрактном уровне» не совпадают с принципами организации и функционирования «на уровне человеческого взаимодействия», т.е. на уровне дискурса (Е.А. Кожемякин), несмотря на то, что последний «рождается в недрах языковой системы» (В.Г. Борботько). Ключевые ориентиры античной реальности возникли вследствие напряженного поиска ответа на вопрос: «Вы говорите это, но *что* вы на самом деле имеете в виду и *чего* хотите добиться?» Для педагогической реальности данный вопрос трансформировался в вопрос «Вы говорите, что это необходимо, но *чего вы* хотите этим добиться и *чего я* добьюсь?». Переходя на язык современной науки, субъекты дискурсов античной педагогики не воспринимали себя как случайных участников или наблюдателей дискурса, а пытались определить в нем свою позицию, осмыслить ее, повлиять на нее. Статичная и передающаяся через несколько поколений античная педагогическая традиция, отражающая исключительную значимость «*moī maiōrum*» («нравов предков»), разворачивалась в антропологическом дискурсе «заботы о себе», субъекты которого связывали события и обстоятельства в значимые для своего развития

ситуации. Антропологический дискурс «заботы о себе» античной педагогики являлся мощной, почти материальной силой, которая оказывала давление на человека и принуждала его к определенному поведению через сказанное или написанное слово. Античная культура была культурой «языка как действия», который в рамках современной научной традиции конкретизировали Дж.Л. Остин и К. Вульф, сопоставив антропологический, дискурсивный и педагогический аспекты языковых высказываний, равноценных поступкам (клятвы, обещания, предупреждения, приказания и др.).

Устное слово («ἑστῆγορία») было обращено ко всем и к каждому, поскольку напрямую призывало к действию во имя нормального функционирования государственной системы. М.К. Петров определил специфику античной культуры через следующее утверждение: «неназванное не существует и начинает существовать, будучи названо»¹. Вместе с тем, участие граждан в делах государства предполагало то, что обсуждение значимого могло осуществляться не только в устной, но и в письменной форме. В основу пайдеи было положено следующее утверждение: образованный человек – это человек, владеющий устным и письменным словом, т.е. очевидным преимуществом, благодаря которому возможно принимать участие в управлении государством. Очевидно, что степень данного «овладения» для древнего грека или римлянина в каждом возрасте была разной. Полис был настолько сплоченной средой, что все события подвергались обсуждению, и дети любого возраста не оставались в стороне: «Крупные политические процессы вызывали значительное стечение народа... Когда прения сторон заканчивались, публика говорила о них, и в течение долгого времени они служили материалом для разговоров. Ребенок не оставался чуждым всему происходящему: шум об этих знаменитых процессах доходил до его ушей, и он со страстью следил за их ходом»². Однако как в рамках полисных реалий, так и вне их проблема «овладения» устным словом особенно остро вставала в юношеском возрасте – возрасте получения статуса «гражданина». Овладение устным словом было связано с оппозицией «я – другой человек», поскольку у гражданина всегда существовала возможность как раствориться в толпе, так и «сделать шаг назад» и дистанцироваться от

¹ Петров М.К. Античная культура. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 1997. – С.14.

² Гиро П. Частная и общественная жизнь греков /пер. с фр. Н.И. Лихаревой. – СПб.: Изд-е т-ва О.Н. Поповой, 1913. – Вып.1. – С.83.

других¹. И этот шаг являлся результатом особым образом организованной деятельности, которая превращала политические обсуждения в пространство образования.

Окончив школу, молодой человек, желающий не просто жить по законам государства, но и управлять им, должен был овладеть устным словом под контролем наставника, т.е. стать полноправным членом общества. Как уже отмечалось, обучение у наставника-философа или наставника-ритора для состоятельных юношей могло начаться на этапе эфебии (по А.-И. Марру, малой формы высшего образования) или в любое время после нее. Овладение устным словом являлось основой древнегреческой пайдеи: «Слово и звук ... ритм и гармония суть для греков формообразующие силы души как таковые, поскольку решающее во всей пайдеи – это деятельность, которая при образовании духа еще важнее, чем в состязании телесных сил»². Овладение устным словом сопровождалось постепенным перемещением внешней агональности античной культуры внутрь человека, который осознавал, но не хотел мириться с тем, что он лишь один из многих также открывающих внутри себя истину через слово. В трудах античных мыслителей подчеркивалась исключительная важность тождества сказанного слова и совершенного поступка, которое через несколько десятков веков было сформулировано М. Хайдеггером таким образом: «Без слова любому действию не хватает того измерения, в котором оно могло бы найти себя и оказать воздействие»³.

Эрудиция древнего грека или римлянина оценивалась по умению оперировать устным словом, при необходимости обращаясь к письменному. Несмотря на утверждение о том, что в текстах происходит «омертвление» устного слова (М.П. Волков), письменное слово рассматривалось как необходимое подкрепление для тех, кто заботится о себе. «Обелиски, памятные надписи, эпитафии на могилах воинов, поэтов и философов, выполнявшие в античности функции пропаганды самых различных идей, сохраняют для

¹ Depew D., Poulakos T. Introduction // *Isocrates and Civic Education* / ed. by Takis Poulakos and David Depew. – Austin: University of Texas Press. – 2004. – P.6.

² Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека / пер. с нем. А.И. Любжина. – Т.1. – М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шачалина, 2001. – С.27.

³ Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / пер. с нем. – М.: Республика, 1993. – С.254.

потомков значение исторического источника»¹. Неслучайно, отправной точкой для конкретизации сущности «заботы о себе» М. Фуко выбрал изречение «познай самого себя», высеченное в крупнейшем греческом религиозном центре – Дельфах. В логике античных мыслителей, образованный человек способен «декодировать» письменное слово, т.е. сделать его доступным для себя в устном слове в той мере, в какой последнее сопрячено с его жизненными реалиями (например, востребуется как аргумент в споре или беседе). Заботящийся о себе, в свою очередь, был способен пойти дальше: сопрягая письменное слово с устным, он проецировал на себя опыт предков, которые также стремились как самопознанию и самосовершенствованию.

Столь четкое отграничение устного слова от письменного слова требовало особого педагогического внимания к их сопряжению. Из двух, существующих в рамках античной педагогической культуры специальных образовательных институтов – школы и ученичества – ученичество в большей степени было ориентировано на данное сопряжение. Г.Б. Корнетов определил специфику ученичества следующим образом: в его рамках для учителя «пространство образования» «является органической составляющей пространства его жизни, а для ученика – «пространство образования» и «пространство жизни» совпадают»². Диоген Лаэртский в крупнейшем сочинении биографического и доксографического характера «О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов» античной эпохи подчеркивал, что античное ученичество в обязательном порядке предполагало наставника. Образовательный путь, пройденный без наставника, рассматривался им как особый вариант ученичества – редкий и неординарный. В.Г. Безрогов подчеркивает, что позиция Диогена по отношению к «коллизии «отсутствие наставника» распространялось не только на среду философов³. Й.Л. Ту указывает на то, что столь же жесткой была и позиция Исократ, который выдвинул ряд педагогических ограничений, которые заставляют нас задуматься о том, что

¹ Корнилова Е.Н. Риторика – искусство убеждать. Своеобразие публицистики античной эпохи. М.: Изд-во УРАО, 1998. – С.12.

² Корнетов Г.Б. Историческое и теоретическое осмысление педагогических феноменов. – М.: АСОУ, 2012. – С.113.

³ Безрогов В.Г. От встречи к выбору: путь ученика в дискурсе Диогена Лаэртского // Историко-педагогический ежегодник. 2011 год / гл. ред. Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2011. – С.88.

означает для ритора быть наставником для своих учеников¹.

«Забота о себе» как особым образом организованное образовательное взаимодействие, осуществляемое в жизненном пространстве, востребовала не только устное слово, актуальное для ученика «здесь и сейчас», но и письменное слово, к которому он мог бы обратиться по мере необходимости. Различные формы и методы обучения, с которыми экспериментировали античные наставники в «заботе о себе», становятся понятными только в аспекте более глобальных преобразований, предопределивших антропологический дискурс античной педагогики – дискурс, требующий адекватности понимания сказанного и написанного слова, существовавшего в единстве с поведенческим выбором и стратегией образа жизни. Такая адекватность формулировалась целью жизни взрослого человека как вечного ученика и наставника. Вокруг феномена «заботы о себе» как феномена античной педагогической культуры разворачивался антропологический дискурс, в рамках которого значимым было не столько само слово, сколько кому, кем и с какой целью оно было сказано или написано.

Г.Б. Корнетов указывает на существование «всеобщего (родового) уровня дискурса историко-педагогических исследований, связанного с исходным определением их предмета» и трех «общих (видовых) дискурсов», конкретизирующих объект истории педагогики: социокультурный, педагогический и антропологический дискурсы историко-педагогической интерпретации педагогических феноменов прошлого². Общие (видовые) дискурсы открывают простор для нескольких систематик дискурсов педагогики, которые позволяют охарактеризовать «уровень особенного» и «уровень единичного» познания педагогических феноменов прошлого. В логике Г.Б. Корнетова, антропологический дискурс как «общий (видовой) дискурс» объединяет несколько антропологических дискурсов, среди которых существует антропологический дискурс «заботы о себе» античной педагогики. Последний конкретизирует объект истории педагогики посредством конкретизации феномена «заботы о себе» как феномена античной

¹ Too Y.L. The rhetoric of identity in Isocrates: text, power, pedagogy. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1995. – P.152.

² Корнетов Г.Б. Методология истории педагогики // История теории и практики образования: монография. В 2 т. Т.1. Теория истории педагогики. История образования и педагогической мысли за рубежом / под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2012. – С.30-31.

педагогической культуры. С.С. Хоружий также указывает, что наряду с общим, существует ряд «частных» антропологических дискурсов, и «забота о себе» занимает в нем центральное место.

Проанализировав значительное количество античных текстов, М. Фуко выделил в античной «заботе о себе» три аспекта: во-первых, это общая установка на себя, свое поведение и отношение к другому человеку, во-вторых, это особая форма рефлексии, подразумевающая постоянное переключение внимания с внешнего мира на свой внутренний мир, в-третьих, это последовательность действий, некие техники по преобразованию самого себя. У М. Фуко не было эксплицировано то, что все три аспекта были не просто значимыми для заботящегося человека, а выстраивались им в определенную иерархию, которая обуславливает четвертый аспект «заботы о себе». В рамках античной педагогической культуры «забота о себе» представляла собой основу антропологического дискурса античной педагогики, объединяя педагогические установки и механизмы реализации образовательных маршрутов ученика-взрослого.

Конкретизируя «заботу о себе» через педагогические понятия, античные мыслители указывали на то, что в пайдеей потенциально заложены различные пути и способы «высшего образования» и самообразования. «Забота о себе» не рассматривалась греками и римлянами как нечто специфическое, требовавшее абстрагирования от всех существующих форм социальной жизни. Напротив, она позволяла человеку реализовать себя в разных социальных ролях (государственный деятель, глава семьи и т.д.). При конкретизации «заботы о себе» через педагогические метафоры акцент был сделан на том, что 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»¹. «Забота о себе» предполагала долгий и сложный путь под руководством наставника, в условиях отсутствия границ между педагогической реальностью и реальностью повседневности. Конкретизируя «заботу о себе» через педагогические нарративы, античные педагоги исходили из того, что образованный человек был вынужден постоянно публично подтверждать свой статус: участвовать в судебных

¹ Петрова Г.И. «Забота о себе»: технология или антропология? // Вестник томского государственного университета. – 2009. – № 2(6). – С. 136.

заседаниях, обсуждениях насущных государственных вопросов и т.д. А.А. Хоружий подчеркивает, что дискурс «заботы о себе» – это, прежде всего, «деятельностный, «глагольный» дискурс, он говорит сугубо о том, как «заниматься собой», о действиях человека, и не оперирует никакими отвлеченными понятиями, сущностями»¹. Конкретизация «забота о себе» через педагогические концепты подразумевала то, что в рамках института менторского ученичества между наставником и учеником стояло передаваемое ему учение наставника, которое должно было быть принято.

Античная «забота о себе» была особой деятельностью гражданина, ориентированной как на самого себя, так и на другого человека. В фокусе антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики находился человек, не просто осознающий влияние сказанного слова, а стремящийся контролировать это влияние через совершенный поступок. Сущность «заботы о себе» раскрывалась для ученика через понятия, отражающие специфику окружающей реальности, которые рассматривались как педагогические и дающие представление о специфике педагогической реальности. Обращаясь к актуальным темам, античные наставники апеллировали к добродетели, красоте, мудрости, справедливости и ряду других понятий и приводили ученика к мысли о том, что образовываясь, человек приобретает знания, а заботясь о себе – умение пользоваться ими в течение всей жизни во благо самому себе и другим. В дальнейшем «забота о себе» осмысливалась учеником как процесс и деятельность. Поднятые темы иллюстрировались специфичными для каждого наставника педагогическими метафорами и нарративами, выполняющими функцию репрезентации имеющегося педагогического опыта. По-разному определяя «заботу о себе», античные мыслители опирались на одни и те же педагогические концепты – «город», «наставник», «ученик», «душа» и «тело» – которым, с одной стороны, принадлежало все, что принадлежало педагогическим понятиям, а с другой – все, что выходило за их рамки. Педагогические концепты были призваны репрезентовать сущность «заботы о себе» через ментальную сущность античной культуры. В результате концептуализации ученик приобретал определенный способ видения себя в окружающей

¹ Хоружий С.С. Практики себя и духовные практики: две парадигмы неклассической антропологии // Фонарь Диогена. Проект синергической антропологии в современном гуманитарном контексте. – М.: Прогресс-Традиция, 2010. – С.96.

реальности.

Для современных исследователей конкретизация обозначенных концептов осложнена тем, что обыденные трактовки города, души, тела, наставника, ученика не совпадают с научными или религиозными, которые, в свою очередь, существенно разнятся. Для античных мыслителей их конкретизация не вызывала затруднения, поскольку антропологический дискурс «заботы о себе» не был четко разделен на научный, религиозный и обыденный. Обозначенные педагогические концепты, исходя из сформулированных в современной науке признаков, были рассмотрены нами как идеальные объекты, локализованные в сознании людей и находящиеся во взаимосвязи друг с другом. В отличие от лингвистических исследований, ставящих целью обозначить структуру концепта на основе свойств репрезентирующих его лексем, историко-педагогическое исследование ставит целью проследить трансформации содержательного наполнения концепта в логике становления и развития того или иного педагогического феномена. Историко-педагогический анализ концептуальной схемы антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики дает возможность оценить необходимость и достаточность педагогических понятий, нарративов и метафор, конкретизирующих феномен «заботы о себе» конкретного исторического и культурного пространства. Отметим, что данная оценка будет осуществлена в третьей и четвертой главах диссертации. В данном параграфе представлена общая логика историко-педагогического анализа концептуальной схемы антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики.

Педагогический концепт «город». В древнегреческом языке термин «πόλις» употреблялся в значениях «город», «кремль», «цитадель», «страна», «остров», «община», «население», «граждане», «государство», «государственные дела»¹. Основной упор делался на сообщество граждан – членов, опоры и сущности полиса. Для городского (=огороженного стенами) типа поселения применялось другое, более специальное слово – ἄστυ, ἄστυος. Реже для обозначения города употреблялся термин ἀγυρία (букв. «улица, дорога»; город как скопище улиц). В латинском языке термин «urbs» имел значения «город, окруженный стеной», «население города», «городская крепость», «столица», а термин «civitas», наряду со значением «город», имел значения «государство», «гражданское

¹ ДГРС, Т.2., С.1340.

общество», «община», «сообщество»¹. В данной работе древнегреческий термин «πόλις» и римские термины «civitas» и «urbs» мы будем считать равнозначными и использовать для них русский эквивалент «город». Обосновывая правомерность оперирования концептом «город» (а не концептами «полис» или «государство»), отметим, что в рамках отечественной научной традиции понятие «полис» являлся основополагающим практически для любой проблематики и употребляется по отношению ко всей античной эпохи. Формально полисная система просуществовала значительно меньший отрезок времени, чем тот, который охватывает античная эпоха. Однако современные исследователи часто используют понятие «полис» для характеристики не только греческой, но и римской цивилизации на начальных этапах ее развития, подчеркивая, что Рим также имел все признаки полиса. Опираясь педагогическим концептом «город» (polis, civitas), следует постоянно помнить значительное число параметров, которые не позволяют синонимизировать это понятие ни с «полисом», ни с «государством». Часть из них являются существенными, но не определяющими для историко-педагогического исследования. Поэтому мы считаем возможным переводить слова polis/civitas не только как «община граждан», но и как «город», учитывая его общие, не только архитектурные смыслы.

Значимым для нас являлось то, что по ряду географических, экономических и политических параметров в античности отсутствовало противопоставление города и деревни. Античный город являлся крупным аграрным комплексом, население которого составляли преимущественно крестьяне. С педагогической точки зрения противопоставление города и деревни было достаточно существенным: термин «αστέϊος» («горожанин») обозначал воспитанного человека, а термин «αὔροικος» («крестьянин») – человека, не имеющего представления о манерах. По ряду культурологических и социальных параметров в античности одним из наиболее острых противопоставлений было противопоставление одного города другому, поскольку каждый город обладал собственным сводом законов и имел свою религию. Данное противопоставление имело значительные педагогические последствия: брак, заключенный между гражданами разных городов, в течение длительного времени считался незаконным, и рожденные в нем дети

¹ ЛРС (И.Х. Дворецкий), С.798; 191.

автоматически лишались гражданских прав. Обращение к педагогическому концепту «город» позволило нам акцентировать внимание на некоторой степени замкнутости образовательного пространства и противостоянии образованных граждан прочим категориям населения (рабам, женщинам, крестьянам, лицам, лишенным гражданских прав и т.д.), унифицировав формальные признаки, по которым города относились или не относились к полису или государству.

Древнегреческая традиция понимания города, зафиксированная Фукидидом, считавшим, что «город – это люди, а не стены и не порожние корабли»¹, продолжилась в римской традиции у Вергилия, охарактеризовавшего город как воздвигнутые «законы и стены», «дома отцов», «изваянья богов и святыни», а также все то, что разворачивается «вдоль улиц, в домах, у дверей заповедных святилищ»². Интеллектуальная жизнь в эпоху античности протекала на городских площадях, которые были местом народных собраний и одновременно рыночными площадями, открытыми как для выступлений философов, так и для декламаций риториков. Выступления и декламации носили характер публичных лекций, а их авторы стремились не столько произвести впечатление на слушателей, сколько дать им ряд конкретных наставлений. В их содержании нашло отражение то, что заботиться о себе – значит обеспечивать процветание города, поскольку каждый гражданин является его неотъемлемой частью. Город рассматривался античными мыслителями как особое пространство, которое является «с одной стороны, физическим пространством-вместилищем, включающим здания, улицы, площади, а с другой стороны, символическим местом, разметка которого осуществляется в сознании и видима лишь тому, кто воспринимает его скрытую и зашифрованную моральную, сакральную, политическую и тому подобную топографию»³. С педагогической точки зрения, обозначенные признаки античного города характеризует его как центр постоянной образовательной активности, в котором свободнорожденные граждане получали образование в открытом публичном пространстве. Выстраивая логику

¹ Фукидид. История / подг. Г.А. Стратановским, А.А. Нейхард, Я.М. Боровским. – М.: Наука, 1981. – С.358.

² Вергилий. Буколики. Георгики. Энеида / пер. с лат.; вступ. статья М. Гаспарова; коммент. Н. Старостиной и Е. Рабинович. – М.: Худож. лит., 1979. – С.144, 173, 276, 166.

³ Марков Б.В. Люди и знаки: антропология межличностной коммуникации. – СПб.: Наука, 2011. – С.380.

«заботы о себе», в содержание которой включалась забота о городе, античные авторы подчеркивали, что город был пронизан чувством общности: неотчужденность граждан от забот города подкреплялась неотчужденностью города от забот граждан. Античный город нес отпечаток особенностей организации отношений между наставником и его учениками, т.е. представлял собой для свободнорожденного человека сумму открытых образовательных пространств.

В некотором смысле «забота о себе» рассматривалась как образовательный бумеранг, который был запущен в пространстве города и непременно возвращался к тому, кто ее осуществлял. Характеризуя древнегреческий полис, А.Е.Смирнов пишет: «Именно в процветании государства забота о себе обретает свое вознаграждение и свою гарантию»¹. Город для заботящегося о себе грека или римлянина был наполнен сигналами к тому или иному действию или отказу от него. В первой половине античной эпохи город рассматривался как живое существо (на него возлагали надежды, к нему обращались за советом и благодарили за помощь в осуществлении заботы о себе). Во многих диалогах Платона город выступал как одушевленный персонаж, который помогает своим жителям осуществлять длительную сознательную работу над собой, гарантирующую определенную степень внутренней автономности и свободы от деструктивных внешних влияний. 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»². Во второй половине античной эпохи представления о том, что город беззащитен, если его жители не заботятся о себе, многократно усилились. Необходимость беречь город и не допускать того, чтобы его жители пренебрежительно относились к «заботе о себе», провозглашалась и многими раннехристианскими мыслителями (Августин, Ориген, Иоанн Златоуст и др.).

Призыв заботиться о себе, исходящий от античных мыслителей, ставил

¹ Смирнов А.Е. «Забота о себе» и политико-юридические сферы Древней Греции // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Право. – 2006. – №5(60). – С. 82.

² Платон, Алкивиад I, рус.пер. С.Я. Штейнман-Тонштейн, 1986. – С.220.

под вопрос привычные принципы поведения, но не законы города. Заботящийся о себе человек рассматривался как человек в целом осознающий значимость законодательных норм, но четко отграничивающий законы родного города от законов других городов. В античности пространство, в котором человек жил и реализовывал свои образовательные возможности, было для него в первую очередь его «городом-полисом» или «государством». Для того, кто отправлялся получать образование в другой город, местные законы классифицировались как обязывающая сила особого характера. Они воспринимались как внешние ограничения, не затрагивающие сферу смыслов и ценностей, сформированных на основе законов родного города. Значимым для нашего исследования является вывод Б. Кассена о том, что древнегреческий город – это особый феномен: в городе достигается «согласие умов» и «согласие о словах», но «речь вовсе не идет о том, чтобы люди разделяли одни и те же взгляды, одни и те же суждения и одни и те же ценности»; главное, чтобы люди «внимали убеждению законов, повиновались бы им»¹. Данное утверждение является справедливым не только для классического античного города, но и для античного города римского и позднеантичного периодов.

Педагогические концепты «душа» и «тело». В древнегреческом языке для обозначения души в прямом и переносном смысле существовал целый ряд терминов: «ἦτορ», «θῦμός», «καρδία», «φρήν» и ряд других. Термин «ψυχής» был наиболее употребимым и имел следующие значения: «душа», «дух», «сознание», «жизнь», «характер», «нрав», «настроение», «чувства», «человек» и др.². Близкие значения в латинском языке имели термин «anima» (который, наряду со значением «душа», имел следующие значения «воздух», «дуновение», «дыхание», «жизненное начало», «жизнь», «живое существо») и термин «animus» (который, наряду со значением «душа», имел значения «дух», «разумное начало», «мысль», «желание», «стремление», «склонность», «воля», «желание», «намерение», «чувство», «ощущение», «характер», «настроение», «уверенность в себе» и др.)³. Для обозначения «тела» в древнегреческом языке использовались термины «σῶμα» или «σώματο» («тело», «жизнь», «человек»,

¹ Кассен Б. Эффект софистики / пер. с фр. А. Россиуса. – М.; СПб.: Университетская книга; Культурная инициатива, 2000. – С.1801.

² ДГРС, Т.2., С.1340.

³ ЛРС (И.Х. Дворецкий), С.73-74.

«сущность» и др.)¹), а в латинском – «corpus» («тело», «личность», «человек», «сущность» и др.)²).

Для античной реальности в целом употребление данных терминов означало сопоставление с оппозицией «живое – неживое», а для педагогической реальности – акцентуацию на том, что присуще или не присуще человеку как личности, имеющей те или иные желания, стремления, склонности. Следствием данного сопоставления стало то, что для западной педагогической традиции, которая берет начало в древнегреческой педагогической традиции, стало значимо «органическое тело человека», которое от рождения не завершено, способно к бесконечному научению и осуществлению деятельностной активности³. При этом тело рассматривалось не в биологической (обращение к анатомии, физиологии и т.д. с целью оптимизации педагогической деятельности), а в собственно в педагогической плоскости во взаимосвязи с душой, понятой в самом широком спектре педагогических учений и концепций, не всегда напрямую связанных с теми или иными языческими или религиозными учениями. Следствием стремления спроецировать на человека модели мироздания являлось то, что его душа и тело рассматривались как модели, которые позволяют детально изучить глобальные универсалии, среди которых педагогические универсалии занимали особое место. Античные мыслители четко отграничивали уровень организации жизни, который принадлежит душе, от уровня, который принадлежит телу. Характеризуя мудрость как способность абстрагироваться от внешнего и сосредоточиться на внутреннем, Платон, Ксенофонт, Эпиктет, Плотин указывали, например, что «разум», «рассудок», «ум» принадлежат душе, а «желание» и «удовольствие» – телу.

Античная педагогическая культура центрировалась на отношении души и тела как данных человеку. Ощущение «моей души» и «моего тела» не было неизменным на протяжении всей жизни человека. Оно ассоциировалось с внутренней и внешней свободой. Педагогический аспект возникновения ограничений или их снятия по-разному оценивался мыслителями языческой и христианской античности: для первых они были связаны с отречением от всего,

¹ ДГРС, Т.2., С.1596.

² ЛРС (И.Х. Дворецкий), С.264.

³ Корнетов Г.Б. История педагогики как наука и компонент содержания педагогического образования: монография. – М.: АСОУ, 2012. – С.59.

что окружает, а для вторых – с отречением от самого себя. Языческая рефлексия по поводу души и тела центрировалась вокруг бережного отношения к душе и телу во имя подвига ради социума или рождения идеала в себе самом, а христианская – во имя возрождения в другом мире.

Соотнесение души и тела было основополагающим пунктом практически для любой проблематики, к которой обращались античные мыслители. Основополагающим оно являлось и для конкретизации представлений о «заботе о себе». На протяжении всей античной эпохи предположение о том, что человек есть существо, в котором гармонично сочетаются душа и тела, имело своих сторонников и своих противников. По-разному оценивая степень значимости заботы о теле и заботы о душе в «заботе себе», античные мыслители были едины в том, что при их осуществлении необходимо чувство меры. Так, Платон в «Государстве» подчеркивает, что излишняя забота о теле «служит препятствием для приобретения любых знаний, для размышлений и работы над собой»¹. Пренебрежение же заботой о теле, по Платону, также пагубно сказывается на «заботе о себе», поскольку ведет к потере здоровья. В русле данной логики были выстроены и «Размышления» Марка Аврелия, для которого сущность «заботы о себе» раскрывалась только через оппозицию «неразумное тело – разумная душа».

Тело и душа рассматривались греками и римлянами как принадлежащие человеку от рождения, однако подчеркивалось, что не заботящийся о себе человек в любой момент может потерять над ними контроль и потому войти в состояние, близкое к смерти. Согласно М. Фуко, сущность античной «заботы о себе» предопределена стремлением «вооружить индивида определенным числом предписаний, которые позволят ему действовать в любых жизненных обстоятельствах не теряя самообладания или спокойствия духа, телесной и душевной чистоты»². Представления о «заботе о себе» в античности носили психотерапевтический характер. Античных мыслителей интересовали те точки, «где пороки тела и духа могли «сходиться» и «обмениваться» своими недугами: дурные качества души влекли за собой телесную немощь, тогда как эксцессы

¹ Ναὶ μὰ τὸν Δία, ἢ δ' ὅς. σχεδὸν γέ τι πάντων μάλιστα ἢ γε περαιτέρω γυμναστικῆς ἢ περιττὴ αὐτῆ ἐπιμέλεια τοῦ σώματος· καὶ γὰρ πρὸς οἰκονομίᾳς καὶ πρὸς στρατείας καὶ πρὸς ἐδραίους ἐν πόλει ἀρχὰς δύσκολος. Τὸ δὲ δὴ μέγιστον, ὅτι καὶ πρὸς μαθήσεις ἀστίνασοῦν καὶ ἐννοήσεις τε καὶ μελέτας πρὸς ἑαυτὸν χαλεπὴ (Plat.Resp. (TLG, p.407.ch.c.1.1), рус.пер. А.Н. Егунова, 2007. – С.209).

² Фуко М. О начале герменевтики себя // Логос. – 2008. – № 2 (65). – С.74.

плоти свидетельствовали о душевных изъятиях и питали их»¹. В трудах таких античных авторов как Пифагор, Эпиктет, Эпикур, Златоуст и ряде других подчеркивалось, что «забота о себе» дает человеку власть над своими душой и телом, поскольку связана с самоконтролем и самоограничением в самом широком их понимании (умеренность в пище, сне, отдыхе и т.д.). Душа и тело не были представлены в сознании античного человека как «внутренний человек» и «внешний человек» соответственно. Душа и тело конкретного человека в некотором смысле не принадлежали только ему, поскольку были неразрывно связаны с коллективными душой и телом. Следствием рассмотрения «индивидуального» через «коллективное» стало формулирование античными мыслителями вопроса о возможности или невозможности реализации антропологически обоснованного образования в массовой практике. Напряженные поиски ответа на данный вопрос нашли отражение в представлениях о «заботе о себе», которая на одних этапах развития античной педагогической мысли тяготела к элитарности, а на других к массовости.

Педагогические концепты «наставник» и «ученик». В древнегреческом языке терминами, которые употреблялись для обозначения наставника, были «διδάσκαλος» (учитель, поэт), «ἡγούμενος» (проводящий, указывающий путь), «μῆστορ» (советчик), «μυσταγωγός» (посвященный в таинства) и «πομπήν» (руководитель, указывающий путь); в латинском языке – термины «mentoris», «magister» и «eruditor». Наиболее употребимым термином для обозначения ученика в древнегреческом языке был термин «μαθητής», образованный от корня μάθ- и имеющий значение «направлять мысли на что-то». В латинском языке термином, обозначающим ученика, являлся термин «pupilla». Античные мыслители не придерживались терминологического единства. Выбор в пользу конкретного термина осуществлялся с целью акцентирования внимания на том или ином аспекте образовательной инициативы, исходящей от ученика, и механизмах ее поддерживания, реализованных наставником. Исократ, наряду с термином «διδάσκαλος», употребляет термин «σοφιστής», подчеркивая, что наставник – это, прежде всего, мудрец, софист. Ксенофонт и Платон, характеризуя учеников Сократа, вместо термина «μαθητής» («ученик» в значении «последователь») или «ἀκροατής» («ученик» в значении

¹ Тягунов А.А. Философский анализ ситуаций риска, случайности и неопределенности: дисс. ... д-ра филос. наук. – Тверь, 1999. – С.263.

«слушатель»), часто употребляли термины «συγγενικός» («ученик» в значении «близкий человек»), «εταίρος» («ученик» в значении «друг»), «γνώριμος» («ученик» в значении «знакомый»), «ομίλουντες» («ученик» в значении «компаньон»).

Наличие столь большого количества терминов, используемых для обозначения наставника и ученика, было связано с тем, что в античной педагогической культуре «продолжалась распространенная в других древних обществах характеристика человека по его учителю»¹. Актуализация разных значений позволяла античным мыслителям не только подчеркнуть разные стратегии организации ученических взаимоотношений, но и максимально полно охарактеризовать ученика через его наставника. В частности, описания школ Пифагора и Эпикура осуществлялось через термины, позволяющие аудитории понимать, что наставник обожествлялся учениками: образ жизни наставника рассматривался тут как единственно верный, основные положения его учения показывались заучивавшимися наизусть, а после его смерти еще с большей бережностью передававшимися новому поколению учеников. Обращение к педагогическим концептам «наставник» и «ученик», а не «учитель» и «учащийся», позволяет акцентировать внимание на том, что их взаимодействие осуществлялась в рамках образовательного института менторского ученичества, а не в рамках образовательного института школы. Греческий термин «διδάσκαλος» и латинский термин «mentoris» рассматриваются нами как термины, в которых суммировались значения терминов «ἡγεμών», «μῆστωρ», «μυσταγωγός», «ποιμὴν», «σοφιστής» и «magister».

В античной педагогической традиции «забота о себе» всегда оказывалась связанной с заботой о другом. Последним мог выступать друг, член семьи или единомышленник, который осознавал значимость «заботы о себе». Два аспекта «заботы о себе» – забота о самом себе и забота о другом – в трудах античных мыслителей оказываются связанными с необходимостью определить функции наставника и временные ограничения его полномочий. Если относительно функций античные мыслители сходились во мнении о том, что наставник

¹ Безрогов В.Г. Обучение как совершенствование: отношение к ученику в Древней Греции // Традиции и новации в истории педагогической культуры. – Т.2. История зарубежной и отечественной педагогики / под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2011. – С.53.

обязан заботиться о том, чтобы ученик заботился о себе, поскольку его самого некогда научили этому, то единого мнения по поводу того, как долго ученик должен находиться под контролем наставника, не существовало. В начале классической эпохи софисты, позиционируя себя в качестве наставников, определили оптимальный срок обучения риторской премудрости в три или четыре года. Нередким было также и мнение о том, что наставник должен находиться с учеником в течении всей его жизни (Пифагор, Плотин, Эпикур и др.). В логике греческой культуры речь шла о том, что наставник способен дать ученикам целостное представление о «заботе о себе» только в совместной жизни с ними, заполненной учебой и созерцанием прекрасного. При этом «забота о себе» оказывалась ориентированной на гармонию души и тела как «продукт» смены поколений.

В логике римской культуры необходимость прививать «заботу о себе» в течение всей жизни была пересмотрена в пользу усиления роль отца в привитии сыну образца «заботы о себе» во времена детства и юности. Так, К. Шмидт обращает внимание на то, что римский юноша «послушанием должен был подготовиться к умению повелевать»: При этом отец был наставником ему, если же у него не было отца, то при нем находились старшие мужи и поучали его на площади примерам обыденной жизни. <...> Практически просвещенный и умудренный опытом, отец влиял таким образом на сына, и даже на внука»¹. Начиная с эллинистического периода развития античной педагогической мысли, вопрос о функциях наставника и временных ограничениях его полномочий стал постепенно утрачивать остроту. Значимость наставника, подчеркиваемая античными мыслителями предыдущих периодов сохранилась, однако его задачи пересматриваются. Молодой грек, посещавший агору, и молодой римлянин, посещая форум, четко осознавал, уместно ли ему спросить совета или обратиться с вопросом к присутствовавшим там более взрослым мужам или следует сделать это сделать это один на один с наставником.

На протяжении всей античной эпохи «забота о себе» строилась на примере, который тот или иной наставник давал ученику, и не сводилась к

¹ Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов / пер. Э.Циммермана. – Т.1. История педагогики дохристианской эпохи. – М.: Типография А.И. Мамонтова и К^о, 1877. – С.374.

получению знаний. Ключевым для античности было то, что наставник появлялся в жизни ученика после учителя. Он должен был научить молодого человека проявлять заботу о самом себе, объяснив, каким образом внешняя организация (организация тела) ведет к внутренней организации (организации души). В античной культуре отношения «наставник – ученик» регламентировались следующим образом: «Считалось, что каждый взрослый полит выступает наставником в обычаях, образцом в совершенствовании тела и характера. Так сглаживалось противоречие, связанное с тем, что публичной жизни в полисе наставлял человек, сам не прошедший те должности, которым обучал. <...> Способность учителя быть примером ученикам постоянно находилась под вопросом»¹. С точки зрения античных мыслителей «забота о себе» начиналась там, когда человек на время поступался своей автономностью и поступал в распоряжение другого человека, чтобы получить автономность иного рода, связанную с образовательной ориентацией на самого себя.

Отметим, что как в условиях полисной системы, так и после ее крушения особым образом регламентировались отношения наставника и ученика, если последний был гражданином другого города. В постановке и решении вопроса о том, каким образом следует учить заботиться о себе чужестранца, особенно ярко проявлялась взаимосвязь между концептами «город», «наставник» и «ученик». Как уже указывалось ранее, гражданин другого города был носителем иной религии и привык подчиняться другим законам. Это создавало ряд трудностей как для наставника, так и для самого ученика-чужестранца. Значимость законов того города, в котором осуществляется «забота о себе», была эксплицирована Сократом, который относил к достоинствам то, что никогда не покидал стены родных для него Афин. В диалоге «Протагор» Платон обращает внимание на то, что когда Протагор гулял в окружении учеников, часть из них шли сбоку от него, а часть позади. Последние шли, «прислушиваясь к разговору, «большую часть были, видимо, чужеземцы – из тех, кого Протагор увлекает за собою из каждого города, где бы он ни бывал, завораживая их своим голосом, подобно Орфею, а они идут на его голос, замороженные...»². Описанный Платоном эпизод иллюстрирует иерархию среди

¹ Безрогов В.Г. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях. – М.: Памятники исторической мысли, 2008. – С.139.

² Платон. Протагор, рус.пер. В.С. Соловьева, 2006. – С.204.

учеников Протагора, которая заметна невооруженным взглядом. Ученики из других городов не просто шли позади наставника, они были лишены права вступать в разговор с наставником, беседующим с учениками-уроженцами данного города. Несмотря на то, что древняя Греция как во время описываемых Платоном событий, так и в дальнейшем была территориально нестабильной (завоевания новых земель, образование и распадение политических союзов и т.д.), пристальное внимание к ученикам-чужеземцам присутствовало всегда. В. Йегер связал его с двойной ответственностью, которую брал на себя наставник, решившись обучать чужестранца. Если последний, сопоставив законы родного и чужого для него города, придет к мысли о том, что «внутренней обязывающей силы у закона нет, и справедливость – лишь внешняя лояльность поведения, чтобы избежать невыгоды в виде наказания, то вряд ли закон будут выполнять там, где нет никакого повода соблюдать внешние приличия перед людьми и где действуешь без свидетелей»¹. Тем самым, наставник окажется перед необходимостью обучать человека, который утратил понимание того, что является справедливым. Учитывая то, что данное понимание было положено в основу «заботы о себе», вопрос о том, стоит или не стоит прививать «заботу о себе» чужестранцам оставался на совести наставника. Сильно модернизируя педагогический процесс в Античности, Фуко пишет: «В то время связь с наставником была свободной или, во всяком случае, добровольной. Это было взаимоотношение двух волей, которое не предполагало полного или безоговорочного послушания»². Педагогический концепт «ученик» реально оказывался связанным с желающим осуществлять заботу о себе молодым человеком, наделенным или не наделенным гражданскими правами, а педагогический концепт «наставник» – со зрелым мужем, который осознавал всю возложенную на него ответственность за становление ученика, которое будет осуществляться под его влиянием.

Таким образом, антропологические константы античной педагогической реальности были связаны с тем, что образованный человек осознавал себя греком либо римлянином, членом гражданского коллектива и был причастен к его жизни благодаря широкому спектру прав и обязанностей. Особую значимость в реализации прав и выполнении обязанностей имело умение

¹ Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека / пер. с нем. А.И. Любжина. – Т.1. – М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шичалина, 2001. – С.381.

² Фуко М. О начале герменевтики себя // Логос. – 2008. – № 2 (65). – С.74.

оперировать устным словом, при необходимости обращаться к письменному слову и находить пути и способы их сопряжения. Для античных мыслителей поиск педагогических путей и способов решения проблемы адекватности понимания сказанного и написанного всегда оставался актуальным, поскольку это была ключевая проблема сначала эллинизации, а затем христианизации. «Забота о себе» рассматривалась как явление, процесс, деятельность субъектов образования и ее результат, которые были связаны с одним из четырех измерений античной педагогической реальности: понятийным, метафоричным, нарративным и концептуальным. Антропологический дискурс «заботы о себе» античной педагогики ориентировал на то, что для ученика за пониманием сущности «заботы о себе» на уровне педагогических понятий, метафор и нарративов следовало понимание на уровне педагогических концептов, акцентирующих внимание на исключительной важности того, кто осуществляет заботы о душе, теле и городе.

Педагогические концепты «наставник», «ученик», «город», «душа» и «тело» не сводились к соответствующим понятиям, поскольку каждый из них совмещал несколько, подчас противоположных значений, смыслов и ценностей. В рамках педагогического концепта «город» было объединено помимо других два значения, задающих разные ценностно-смысловые ориентиры: первое было связано с существующим государственным устройством и отражало ключевые идеи полисной системы, а второе – с человеком и отражало то, что заботящийся о себе человек представлял собой по сути «город в городе». Педагогические концепты «душа» и «тело» синонимизировались с человеком или целым городом (человек как тело, город как коллективная душа и др.); рассматривались как интегрированные или обособленные друг от друга; душа отождествлялась с восприимчивостью человека к наставлениям, музыке, искусству и т.д., а тело – к упражнениям и труду. Обобщая представления роли наставника и города в гармонизации отношений между телом и душой, античные мыслители выдвинули предположение о необходимости формирования у ученика бережного отношения к самому себе. Педагогические концепты «наставник» и «ученик» также не отличались однозначностью и отражали разные, часто противоположные, идеи о роли и месте наставника в жизни человека, желающего осуществлять «заботу о себе». В отношениях «наставник – ученик» присутствовала цикличность: следуя за наставником по обозначенному им пути

и преодолевая вместе с ним затруднения, ученик со временем сам мог стать наставником для других. При этом античные мыслители подчеркивали, что далеко не каждый способен быть как наставником, так и учеником, поскольку природа человека чрезвычайно сложна ввиду неоднозначности отношений между ее телесной и духовной составляющими. Ими было заложено то, что феноменологически понимаемый человек есть единство тела и души, которое достигается под контролем наставника в пространстве города. Педагогические концепты «наставник», «ученик», «город», «душа» и «тело», рассмотренные вне концептуальной схемы, проявлявшейся только в историческо-культурном контексте, не могут раскрыть сущность антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики.

Многозначность терминов, которые использовались для обозначения города, наставника, ученика, души и тела, проявилась в сложностях, возникающих при переводе древнегреческих и римских текстов, содержащих представления о «заботе о себе». Употребление конкретного термина было связано с теми или иными смысловыми акцентами, расставляемыми античными мыслителями при характеристике «заботы о себе». В третьей и четвертой главах, раскрывая сущность педагогических концептов «наставник», «ученик», «город», «душа» и «тело», мы не ставили целью выявить и указать на терминологические несоответствия, которые становятся очевидными при сопоставлении оригиналов и переводов. Оставаясь в рамках обозначенной проблемы исследования, мы рассматривали их как значимые для построения общей логики исследования. Конкретизация концептуальной схемы антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики была осуществлена нами в соответствии с теми смыслами, которые были заложены в оригинальных трудах античных мыслителей. В следующих двух главах будут охарактеризованы исторически обусловленные изменения содержательного наполнения педагогических концептов «наставник», «ученик», «город», «душа» и «тело». Из всего корпуса сочинений античных педагогов, обращавшихся к понятию «забота о себе» в контексте обучения и воспитания ученика-взрослого, нами были выбраны только те, в которых тема заботящегося о себе человека была проработана полностью: педагогическое понятие – педагогическая метафора – педагогический нарратив – педагогический концепт.

Вывод по второй главе

Феноменологическая сущность человека, проявляющего заботу о самом себе, выступает для современных исследователей основой концептуализации антропологических и дискурсивных оснований изучаемой реальности (исторической, педагогической, психологической и т.д.). Древнегреческое слово «ἐπιμέλεια» его латинский аналог «cura», имевшие в античном тезаурусе широкий спектр значений, связаны с современными английским «care» и русским «забота». Несмотря на общность значений для английского «care» и русского «забота» (внимание, попечение, общественное поручение и др.), «care» в большей степени фиксирует тот позитивный посыл, который несли «ἐπιμέλεια» и «cura», характеризую человека. Значения русского слова «забота» в силу языковых процессов оказались связанными исключительно с общественно одобряемой деятельностью, которая опосредованно влияет на развитие человека, потому что в большей степени приносит пользу тому, о ком заботятся, и в меньшей – тому, кто заботится. Значения, существующие для английского слова «care» и указывающие на то, что избыточная забота о чем-либо или о ком-либо грозит саморазрушением, для русского слова «забота» являются основными значениями, которые только в последние десятилетия стали соотноситься со значениями, связанными с саморазвитием.

Общие установки на понимание «заботы», существующие в отечественной и зарубежной научной традиции, существенно отличаются. Однако на современном этапе для обеих традиций характерен междисциплинарный подход, в рамках которого концептуализация антропологических и дискурсивных представлений об изучаемой реальности осуществляется с опорой на понятие «забота о себе». Во многом с подачи М. Фуко, определившего «заботу о себе» исключительным феноменом, возникшим в античности и предопределившим современное понимание человека, в современной философии, науке, культуре и образовании существуют как взаимодополняющие, так и взаимоисключающие определения «заботы о себе». Наиболее четко выражены два подхода, восходящие к разным генеалогическим основаниям понятия «забота о себе». В первом подходе «забота о себе» соотносена с системой взглядов на изучаемую реальность и рассматривается

как институциональная деятельность (Ю.А. Асоян, Г.В. Иванченко, А.С. Колесников, С.А. Смирнов, А.Е. Соловьев, К. Уэйн и др.). Истоки данного понимания заложены в работах М. Фуко и И. Адо, конкретизировавших взаимодополнительные понятия «культура себя» и «общая культура». Во втором подходе «забота о себе» соотнесена с внутренним состоянием человека, перед которым разворачивается изучаемая реальность и определена как внеинституциональная деятельность (С.С. Авонесов, М.Ф. Лановский, В.Л. Лехциер, С.С. Садовников, В.П. Седов и др.). Истоки данного понимания заложены в работах М. Фуко и П. Адо, соотнесших понятие «забота о себе» с понятиями «техники себя» и «духовные упражнения» соответственно. Логика исторического развития представлений о «заботе о себе», выстроена представителями разных научных направлений с опорой на изменения в представлениях о человеке, произошедшие при переходе от преמודерна к модерну, а затем к постмодерну. Вместе с тем, у современных исследователей лишь имплицитно обозначено то, что истоки современного определения «заботы о себе» через оппозицию «институциональное/внеинституциональное» лежат в античной культуре, которая была центрирована на заботящемся о самом себе человеке.

Ключевыми принципами, предопределившими специфику античной культуры в целом и античной педагогической культуры в частности, являлись принципы агонистичности и солидарности (*homonoia*). Пространство, в котором происходило становление античного человека, с одной стороны, выступало пространством стремящихся подчеркнуть свое сходство с другими (через общность законов, требующих подчинения, обычаев и героических предков, требующих почитания и т.д.), а с другой – пространством стремящихся акцентировать свое превосходство над другими (в силе, красоте, карьере, способностях и т.д.). Феноменом, который фиксировал два противоположных стремления, являлся феномен «заботы о себе». В древнегреческом и латинском тезаурусах понятие «забота» («ἐπιμέλεια» или «сига» соответственно) было связано с понятием «пайдейя», каждое из которых вскрывало разные аспекты культурной, образовательной, политической и экономической жизни государства. В основе античной пайдеи лежали отношения, основанные на заботах разного уровня, которые эллин проявлял в силу того, что был связан с другими эллинами многочисленными связями.

Понятие «забота» имело достаточно широкий спектр значений и употреблялось при необходимости указать на сохранение деловых, дружеских, родственных и иных связей и охарактеризовать их как требующие от образованного человека более внимательного отношения. В понятии «забота о себе» нашло отражение то, что античный человек осознает себя как общественную индивидуальность, наделен образовательными возможностями и осознает реальность наказания за их нереализацию. В отличие от понятия «пайдейя», понятие «забота о себе» объединяло не все, а только некоторые возрастные этапы, через которые проходил человек. Минимальным возрастом заботящегося о самом себе человека, в греческой педагогической традиции был возраст восемнадцать лет, а в римской педагогической традиции – двадцать один год. Для античных мыслителей более молодой человек не имел необходимого жизненного опыта и не мог оценить образование как деятельность, необходимую, прежде всего, для самого себя. Осуществление «заботы о себе» помимо возрастных, имело ряд гендерных, социальных и профессиональных ограничений: «заботу о себе» не могли проявлять женщины или рабы, молодые люди, лишённые гражданских прав, а также избравшие сферой деятельности сферу, относящуюся к недостойным свободнорожденного человека.

Выражаемая понятием «забота о себе» сущность античного высшего образования и самообразования на разных этапах развития античной педагогической мысли получала самые разнообразные экспликации. В предельно широком понимании «забота о себе» позволяла образованному человеку установить разумный баланс между общественными «заботами», которые определялись как забота о городе, и личными «заботами», которые определялись как забота о душе и забота о теле. Большинство античных мыслителей сходились во мнении, что истоки установления данного баланса лежат во взаимосвязи понятий «пайдейя» и «забота», рассмотренной через оппозицию «грек/римлянин – варвар». Широкомасштабные военные компании, на фоне которых осуществлялось становление античного человека, ориентировали наставников в «заботе о себе» и их учеников на то, что для государства пониманию значимости образовательной опеки над варварами, должно предшествовать понимание значимости образовательной опеки над своими собственными гражданами. Античные представления о «заботе о себе» как особой образовательной активности возникли и претерпели ряд

трансформаций в условиях понимания педагогической реальности как пространства политических и педагогических амбиций. На всех этапах развития античной педагогической мысли заботиться о самом себе означало обеспечивать процветание государству, однако отправной точкой для данного обеспечения всегда являлся сам человек. Связывая заботящегося о себе человека с государством, античные мыслители с осторожностью проецировали теоретические выводы на практику: участие в делах реального государства часто противоречило представлениям об идеальном государстве и негативно влияло на «заботу о себе». Вне зависимости от того, кто осуществлял «заботу о себе» (политический деятель или обычный гражданин, язычник или христианин), она всегда была связана со стремлением превзойти возложенные на самого себя ожидания через высшее образование или самообразование.

В античной педагогической реальности вопрос о том, каким образом собственное «я» может и должно разворачиваться на благо себе и другим, был связан с необходимостью адекватного понимания сказанного или написанного слова и стоящего за ними поступка. Феномен «заботы о себе» возник в условиях повышенного педагогического внимания к их сопряжению в широком жизненном пространстве, которое для ученика являлось и пространством обучения, и предопределил концептуальную схему антропологического дискурса античной педагогики. Для наставников в «заботе о себе» педагогическая реальность имела четыре измерения (понятийное, метафоричное, нарративное и концептуальное), в каждом из которых заботящийся о себе человек должен был уметь ориентироваться. «Забота о себе» представляла собой основу антропологического дискурса античной педагогики, объединяя педагогические установки и механизмы реализации образовательных маршрутов ученика-взрослого. Антропологический дискурс «заботы о себе» объединял представления об античной педагогической реальности в рамках единой теоретической схемы через пять педагогических концептов.

Педагогический концепт «город». В древнегреческом языке для обозначения города употреблялся термин «πόλις» (реже «ἀγυρία»), а в латинском языке – термины «urbis» и «civitas». Наряду со значением «город», данные термины имели значения «государство», «община», «сообщество» и др. Однако именно значение «город» большей однозначностью передает педагогический аспект

терминов «πόλις», «ἀγυρία», «urbis» и «civitas», поскольку акцентирует внимание на том, что для свободнорожденного человека это была совокупность открытых образовательных пространств. Античный город был пронизан чувством общности: образованные горожане заботились о своем городе, тем самым противопоставляя себя прочим категориям населения. Выстраивая логику «заботы о себе», античные авторы указывали на то, что организация отношений между наставником и учеником во многом predeterminedена законами и правилами поведения, принятыми в городе.

Педагогические концепты «душа» и «тело». Душа в древнегреческом языке обозначалась термином «ψυχής», а в латинском языке – «anima». Для обозначения тела в древнегреческом языке использовались термины «σῶμα» и «σώματο», а в латинском языке – термин «corpus». Существовавшие значения терминов, используемых для обозначения души и тела, акцентировали внимание на присущем или не присущем человеку как наделенному волей, желаниями, стремлениями, склонностями, чувствами. Значимость заботы о душе и заботы о теле рассматривалась в аспекте полноты реализации данных человеку образовательных возможностей. Особое отношение античного человека к душе и телу проецировалось на «заботу о себе», которая оказывалась связанной с теми или иными внешними и внутренними ограничениями образованного человека.

Педагогические концепты «наставник» и «ученик». В древнегреческом языке для обозначения наставника чаще всего употреблялись термины «διδάσκαλος», «σοφιστής», «ἡγεμών», «μῆτωρ», «μυσταγωγός» и «πομπήν»; в латинском языке – термины «mentoris» и «magister». Для обозначения ученика в древнегреческом языке наиболее употребимым термином был термин «μαθητής», а в латинском языке – термин «pupilla». Корпус значений, которыми оперировали античные мыслители, стремясь подчеркнуть те или иные аспекты отношений между наставником в «заботе о себе» и учеником, был обращен к образовательному институту менторского ученичества, а не к образовательному институту школы. В античной педагогической традиции требования, предъявляемые к наставнику и ученику, актуализировали вопрос о том, каким образом забота о самом себе связана с заботой о другом человеке.

Глава 3. Антропологический дискурс «заботы о себе» древнегреческой педагогики

3.1. Антропологический дискурс «заботы о себе» античной педагогики второй трети VI – V вв. до н.э.

Первый этап развития антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики (вторая треть VI – I вв. до н.э.) хронологически охватывал следующие периоды: античная педагогика второй трети VI – начала V вв. до н.э., античная педагогика классического периода V – IV вв. до н.э. и античная педагогика эллинистического периода (IV – I вв. до н.э.). Начиная с VI в. до н.э. гражданское общество, пришедшее на смену аристократическому, оказалось перед необходимостью выдвижения новых образовательных идеалов, а также путей и способов их достижения. Целью образования провозглашается человек как гражданин полиса, наделенный не только широкими политическими, но и образовательными правами и обязанностями. Одним из отличительных признаков городов-государств рассматриваемого периода являлось выделение в его пространстве наряду с экономическими и религиозными секторами, образовательного сектора. Ощущалась острая потребность в пространстве (как в прямом, так и в переносном значении этого слова), в котором отношения между наставником и учеником разворачивались бы в русле новых, полисных реалий. Именно деятельность наставников стала одним из важных импульсов для дальнейшей урбанизации древней Греции. Для греческой женщины-гражданки данного периода также был определен образовательный сектор – внутренняя часть дома, где она обучалась ведению хозяйства, уходу за детьми и больными, выполнению религиозных обрядов. Частные и государственные рабы не имели собственного образовательного сектора и только в силу вмененных им обязанностей могли находиться в мужских и женских образовательных секторах (сопровождение детей, помощь женщин-рабынь в ведении домашнего хозяйства и т.д.). И.А. Костяев, характеризуя античный дискурс в целом, отмечает, что он «принадлежит полисному бытию» и «существует в качестве внутренней границы полисной реальности, заполненной смыслами»¹. Солидаризируясь с данным утверждением, отметим,

¹ Костяев А.И. Культура как текст. Дискурс-анализ античности и современность: монография. – М.: МГУКИ, 2003. – С.26.

что возникновение антропологического дискурса «заботы о себе» было связано с возникновением полиса, развитие которого оказалось связанным с новым образованием, понимаемым как воспитание готовности и потребности человека заботиться о самом себе.

На данном этапе антропологический дискурс «заботы о себе» реализовывался через схему «говорящий – слушающий», имел жесткую привязку ко времени (лимитирован рамками беседы, спора или всей жизни, которая проходила совместно с наставником) и пространству (агора, школа наставника, места, которые наставник в «заботе о себе» и его ученик посещали совместно, и т.д.). «Говорящим» и «слушающим» являются наставник и ученик (с учетом того, что их роли «слушающего» и «говорящего» меняются). Иницилируясь «говорящим» и воспринимаясь «слушающим», антропологический дискурс «заботы о себе» реализовывался в условиях статусной неравности обучаемого и обучающего. Их права и обязанности не совпадали: один был наделен правом передавать знания, побуждать к заботе о себе и т.д., а другой такого права не имел. Наставник обладал столь сильным авторитетом, что его ученики безоговорочно признавали его ведущим, а себя ведомыми. В отношениях «наставник – ученик» исключительную важность имело активное слушание, которое было порождено открытостью для другого человека – открытостью, которая была следствием осознания исключительной роли другого человека в ликвидации собственного незнания. Ученик осознавал, что наставник тоже ограничен незнанием, но его ограниченность восхищала тем, что она принципиально иная, и может привести к откровению. М. Фуко подчеркивал, что речь наставника была призвана «излагать, объяснять, убеждать; он должен передавать ученику универсальный код всей его жизни, поэтому вербализация совершается наставником, а не учеником»¹.

В логике В.И. Карасика, антропологический дискурс «заботы о себе» античной педагогики второй трети VI – I вв. до н.э. относился к дискурсам, институциональность которых сохранялась только в условиях статусной неравности, когда существовала «интуитивно ощущаемая» граница, выход за пределы которой угрожал основам существования данного общественного института. По В.И. Карасику, «центральные концепты, образующие основу общественных институтов обладают большой генеративной силой в том плане,

¹ Фуко М. О начале герменевтики себя // Логос. – 2008. – № 2 (65). – С.74.

что вокруг них концентрируется обширная смысловая область»¹, и именно через них конкретизируется тот или иной дискурс. Вместе с тем, понятие «институциональность» возникло значительно позже, чем дискурс «заботы о себе» в античной педагогике второй трети VI – I вв. до н.э. То, что древнегреческий наставник в «заботе о себе» имел официальных учеников, обучение которых осуществлялось в условиях четкого определения его функций, а также обозначенных выше временных и пространственных ограничений, позволило нам определить отношения между учеником и наставником в «заботе о себе» как особый вид институциональных отношений. «Забота о себе» рассматривалась как принцип «высшего образования», ориентированного на философский или риторический образовательный идеалы. Выделение трех периодов (античная педагогика второй трети VI – начала V вв. до н.э., античная педагогика классического периода (V – IV вв. до н.э.) и античная педагогика эллинистического периода (IV – I вв. до н.э.) было осуществлено исходя из особенностей содержательного наполнения концептуальной схемы антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики.

Первым периодом, входящим в данный этап развития антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики являлся период вторая треть VI – V вв. до н.э. Он рассматривается в работе как период, в котором антропологический дискурс «заботы о себе» развивался в рамках понимания особой роли полиса² (города-государства) как центра политической, экономической и образовательной деятельности. Следствием экономического подъема, начавшегося в VIII в. до н.э., стал стремительный рост городов-государств, которые играли особую роль в широкомасштабной греческой колонизации. К VI в. до н.э. греческие города-государства были рассредоточены на значительном пространстве – от Западного Средиземноморья до Черноморского побережья – и играли особую роль в развитии политических, экономических и культурных контактов с Ближним Востоком и Египтом. Греческие города, территориально находившиеся за

¹ Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – С.195.

² Современные исследователи подчеркивают, что понятия «город» и «полис» не являются синонимами (Ю.В. Андреев, Ж.-П. Вернан, Б. Кассен, Х. Туманс, М. Hansen, A.N. Stillwell) и др.) и города становятся полисами только на рубеже VII – VI вв. до н.э.

пределами ключевых направлений колонизации, существенно отставали в темпах роста и не отличались мощным образовательным движением.

Центральным событием V в. до н.э. была Пелопоннесская война (431 - 404 гг.), которая стала следствием многолетнего соперничества двух крупнейших греческих полисов – Афин и Спарты. Эпизодические военные действия превратились в систематические и постепенно охватили не только всю Грецию, но и Персию и Карфаген. Как крупные, так и мелкие греческие полисы, втянутые в войну и выступившие на стороне Афинской архэ или Пелопоннесской лиги, оказались не готовы к длительным военным конфликтам. Поражение Афин в Пелопоннесской войне поставило под вопрос «понятия гражданской свободы и равенства» и все чаще «взоры не только масс, но и государств обращались в сторону сильной личности, с которой стали связывать надежды на спасение или успех»¹. К таковым личностям, наряду с крупными полководцами (Алкивиад, Лисандр и др.), относили философов и риторов. В итоге, V в. до н.э. стал веком, в рамках которого была осуществлена переоценка воспитательных возможностей полиса в условиях переоценки полисной идеологии.

В античной педагогике второй трети VI – начала V вв. до н.э. представления о том, каким образом развитие индивидуальных способностей может быть использовано на благо полиса, сложившиеся в светских демократических Афинах ярко контрастировали с аналогичными по типу представлениями, распространенными во втором по значимости полисе – тоталитарной военизированной Спарте. Традиционно внимание исследователей акцентируется на том, что два противоположных города-государства изображаются в источниках давшими две противоположные воспитательные системы – политическую (афинскую) и патриотическую (спартанскую) – которые можно сопоставлять только противопоставляя. Разные взгляды на роль государства в жизни человека, культуру и образование предопределили то, что в Спарте реализовывалась схема «человек для полиса», в Афинах – «полис для человека». В рамках последней схемы возник вопрос о том, какое образование ведет к добродетели (понятой в широком смысле слова) и какие формы ее передачи следует считать оптимальными. В. Йегер подчеркивал, что

¹ Фролов Э.Д. Ксенофонт и его «Киропедия» // Ксенофонт. Киропедия / подг. В.Г. Боруховичем, Э.Д. Фроловым. – М.: Наука, 1976. – С.245.

результатом напряженного поиска ответа на этот вопрос стало формирование представления об образовании, которое делало бы «любого свободного гражданина афинского происхождения сознательным членом государственной общины, способным служить благу целого», т.е. о «пайдейе взрослого человека»¹. В рамках данного представления в афинской педагогической традиции сформировалось несколько точек зрения на «заботу о себе», отличительной чертой которых была ориентация на человека, который красив внешне и внутренне, не отягощен трудом и постоянными военными обязанностями, гордится своим социальным статусом и уровнем образования. Отметим, что феномен «заботы о себе» являлся феноменом, генетически связанным не со спартанской, а с афинской педагогической традицией. По крайней мере, терминологически он появляется прежде всего в текстах, связанных с Афинами и афинянами.

Наибольшее значение для характеристики античной педагогики второй трети VI – начала V вв. до н.э. имеют биографические и доксографические источники (в частности труды Диогена Лаэртского и Ямвлиха Халкидского), а также диалоги Платона, отражающие основные идеи софистов. Работа Диогена Лаэртского «О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов» на языке оригинала анализировалась в сопоставлении с имеющимся переводом на русский М.Л. Гаспарова и английский Р. Д. Хикс, работы Ямвлиха «О Пифагоровой жизни» и «Комментарии на диалоги Платона» – с переводами на русский И.Ю. Мельниковой, В.Б. Черниговского и Р.В. Светловой соответственно. Диалоги Платона на языке оригинала анализировались в сопоставлении с имеющимися переводами на русский (С.А. Ананьин, Т.В. Васильева, В.Н. Карпов, С.П. Маркиш, В.С. Соловьев, С.Я. Штейнман-Тонштейн) и английский язык (Г.Н. Фаулер, У.Р.М.Лэмб). Отдельную группу источников составили отечественные и зарубежные работы, в которых вскрывается педагогический аспект деятельности софистов (Т.Ф. Brentano, А.И. Гиляров, В. Йегер, Б. Кассен, А.-И. Марру, И.Н. Рассоха и др.). Особое внимание было уделено источникам, позволяющим осуществить историко-педагогическую реконструкцию не только понятийного, но и метафоричного, нарративного и концептуального измерений античной педагогической

¹ Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека / пер. с нем. А.И. Любжина. – Т.1. – М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шачалина, 2001. – С.336;353.

реальности данного периода. Отметим, что период вторая треть VI – начала V вв. до н.э. менее всего обеспечен источниками, поэтому при его характеристике мы обращались к методу исторической аналогии, опирающейся на источники последующих периодов.

Содержательное наполнение концептуальной схемы, лежащей в основе антропологического дискурса «заботы о себе» и включавшей концепты «наставник», «ученик», «город», «душа» и «тело», в данный период было обусловлено ориентацией на «коллективный» образовательный идеал (А.-И. Марру). Анализируя лексикон древнего грека, Ж.-П. Вернан делает вывод о том, что постепенный переход от города к полису был связан с появлением особого пространства: в прямом смысле слова пространство города стало ограничиваться стенами, а в центре появилась «общественная площадь» для открытого обсуждения и принятия решений по ключевым вопросам; в переносном смысле слова пространство города превратилось в «мыслительное пространство, открывающее новый духовный горизонт», защищающее и ограничивающее реальность его жителей¹ посредством слова, возведенного в ранг орудия власти. Отличительной чертой первого этапа развития антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики являлось то, что он реализовывался в рамках схемы «говорящий – слушающий». В данный период взаимопонимание между наставником («говорящим») и учеником («слушающим») достигалось только в том случае, если ими достигалось согласие в понимании ключевых понятий, которые давали представление о сущности «заботы о себе», если наставник актуализировал их педагогическое содержание: «власть» («ἀρχή»), «знание» («ἐπιστήμη»), «закон» («νόμος»), «порядок» («ἵστος»), «существование» («εἶμι»).

Зарождение представлений о «заботе о себе» было связано с деятельностью пифагорейцев и софистов, которые, согласно сложившейся традиции о них, не только предложили гражданам полиса платное² «высшее образование», но и вменили его получение в обязанность свободным гражданам. Несмотря на то, что в логике пифагорейцев речь шла о воспитании человека, адекватно

¹ Вернан Ж.-П. Происхождение древнегреческой мысли / общ. ред. Ф.Х. Кессиди, А.П. Юшкевича. – М.: Прогресс, 1988. – С.67.

² Под «платностью» образования у пифагорейцев нами понимается то, что после поступления в школу Пифагора ученик, по сведениям Ямвлиха, отказывался от всего имущества в пользу школы.

оценивающего политическую жизнь полиса, а в логике софистов – человека, принимающего в ней активное участие, и те и другие рассматривали обозначенные выше понятия как заданные полисом и значимые для его граждан. В источниках, на основе которых нами была осуществлена реконструкция процесса обучения у пифагорейцев и софистов, понятие «забота» («ἐπιμέλεια») употреблялось преимущественно в педагогическом контексте. Несмотря на то, что мы не располагаем источниками, на основе которых можно было бы сделать вывод о том, что пифагорейцы или софисты оперировали не просто термином «забота», но четким понятием «забота о себе», ими были заложены теоретические основы достижения гражданской добродетели и осуществлена разработка моделей их практического воплощения. Системы обучения софистов и пифагорейцев поэтому рассматриваются нами как системы, в рамках которых зародились представления о «заботе о себе». Отсутствие в древнегреческом тезаурусе второй трети VI – начала V вв. до н.э. понятия «забота о себе» как понятия обобщающего представления о высшей ступени образования в ее взаимосвязи с самообразованием, не рассматривается нами как причина, не позволяющая выделить и охарактеризовать данный период развития антропологического дискурса античной педагогики.

Первые представления о «заботе о себе», согласно сохранившимся сведениям в древнегреческой традиции периода позднего эллинизма, были сформулированы пифагорейцами¹. Школа Пифагора в переносном значении рассматривается как научная школа Пифагора (570 до н.э. – ок. 497 до н.э.) и его последователей, а в прямом – как особым образом организованное образовательное пространство, по легенде, организованное им в г. Кротоне (Южная Италия). Пифагор предстает чуть ли не единственным мыслителем первого этапа развития антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики, который не был связан с Афинами. Ранний Кротон был городом,

¹ Систематизация представлений о «заботе о себе» Пифагора и его последователей выполнена нами в логике А.Ф. Лосева, обосновавшего научно-историческую целесообразность рассмотрения не отдельно взятой фигуры Пифагора, а пифагорейства в целом, и Л.Я. Жмудя, указывающего на необходимость отграничивать понятие «пифагорейская школа» от понятия «пифагореец». По мнению последнего, пифагорейцы более широкое понятие, чем ученики пифагорейской школы, потому что оно включает в себя и тех, кто входил в пифагорейские политические сообщества и тех, кто был носителем пифагорейского стиля жизни.

культурная и политическая жизнь которого отличалась от афинской политической и культурной жизни только масштабами, причем по многим параметрам Кротон, вероятно, превосходил Афины в извечных спорах между полисами. Врачи (в частности, друг Пифагора Демокед) и атлеты из Кротона, выступавшие на Олимпийских играх, были известны далеко за его пределами. Биографы Пифагора и современные исследователи расходятся во мнениях о том, что именно было им организовано в г. Кротоне, поскольку «кружок учеников, сложившийся вокруг Пифагора-наставника в VI-V вв. до н.э., по крайней мере вплоть до III в. н.э. не носил в традиции термина «школа/училище»¹. Подчеркнем, что в оригиналах биографий Пифагора, составленных более чем через шесть веков после времени его жизни Диогеном Лаэртским и Ямвлихом Халкидским, одной из наиболее употребимых терминологических основ является основа «ἐπιμέλ-». В ряде случаев она связана с требованиями, которые фиксировали необходимость оптимизации всей жизни человека. Выдвигая данные требования, Пифагор, по мнению Г.В. Драча, «покушался на самые основы повседневной жизни человека – на его сон и бодрствование, на его пищу и питье, на его здоровье (физическое и моральное), на его имущество» и тем самым «он ни много ни мало как «обновлял» человека, делал его другим»². Однако чаще основа «ἐπιμέλ-» употреблялась позднеантичными рассказчиками о Пифагоре в педагогическом контексте для характеристики отношений, которые возникают между наставником и учеником, учениками одного или разных наставников, родителями и детьми, которые входили в возраст, требующий обучения. Связь понятий «пайдейя» («παιδεία») и забота («ἐπιμέλεια») была выстроена, с их точки зрения, Пифагором с ориентацией на то, что человек становится калокагатен (kalos kai agathos, «красивым и добродетельным») только в особым образом организованных отношениях «старший – младший». Последние, по-видимому, не синонимировались им только с отношениями «наставник – ученик»: наставлять, т.е. проявлять заботу и участие по отношению к образованию молодого человека, могли как родители, так и старшие по возрасту ученики. Пифагор изображен Ямвлихом изобретшим иерархический

¹ Безрогов В.Г. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях. – М.: Памятники исторической мысли, 2008. – С.154.

² Драч Г.В. Рождение античной философии и начало антропологической проблематики. – Москва: Гардарики, 2003. – С.190.

характер заботы одного о другом. Автор III-IV вв. н.э. таким образом конструирует слова основателя пифагореизма, жившего в VI-V вв. до н.э. и не оставившего ни строчки: «Поэтому необходимо, чтобы благородное, благоразумное и подобающее мужчине воспитание ребенка переходило в большей своей части юношескому возрасту, так же как и забота о юноше и его воспитание, если они благородны, достойны мужчины и благоразумны, переходили бы в большей части взрослому возрасту...»¹.

Позднеантичные биографы Пифагора (Диоген Лаэртский, Порфирий, Ямвлих) подчеркивают, что для желающих видеть его своим наставником были предусмотрены вступительные испытания, которые длились до трех лет, а затем следовал пятилетний обет молчания принятого к обучению. В условиях большой конкуренции между учителями авторам первых веков н.э. (например, «Жизнь, или О моей судьбе» ритора IV в. Либания) было важно подчеркнуть обязательную минимизацию контактов принятых в ученики Пифагора с «непосвященными», т.е. теми, кто у него не обучался. Ямвлих Халкидский рассказывает, что Пифагор сначала оборудовал помещение для бесед («Пифагоров полукруг»), наминавшее место для общественных собраний, а затем по мере увеличения числа его учеников – дом для совместного слушания его наставлений. Требования проявлять сдержанность в словах и эмоциях комбинировались с требованиями расширять представления об основных понятиях и многократно повторять, объединяя их в теоретические положения (по Ямвлиху, в «старушечьи наставления»). Понимание значения понятий «власть», «знание», «закон», «порядок» и «существование», педагогическое содержание которых актуализировалось наставником, являлось, вероятно, первым шагом к «заботе о себе». В общем виде связь между ними Пифагор, по мнению традиции, характеризовал следующим образом: знание и закон, построенные на власти богов, ведут к порядку, без которого существование людей было бы невозможно. Основной заповедью пифагорейцев изображалась заповедь о мужестве, которое нужно проявлять, чтобы очистить душу и тело от болезней: быть стойкими к страстям, возвышаться над соблазнами,

¹ δξι ουν της τον παιδοζ αγωγηζ χαληζ τε και σωφρονοζ γινομενηζ και ανδριχηζ πολυ ειναι μεροζ το παραδιδομενον ειζ την του νεανισχου ηλιχιαν ωζαντωζ σε και της τον νεανισχον επιμξιαζ τε και αγωγηζ χαληζ τε και ανσριχηζ και σωφρονοζ γινομενηζ, πολυ ειναι μεροζ το παρασισομενον ειζ την τον ανσροζ ηλιχιαν επει πεс ειζ γε τουζ πολλουζ ατοπον τεχαι γελοιοιον ειναι το συμβαινον (Jam. De VP. 202; Ямвлих. О Пифагоровой жизни, рус.пер. И.Ю. Мельниковой, 2002. – С.118).

приобщаться к знанию и, в случае необходимости, прийти на помощь городу. Специфика отношений наставника и ученика рассматривалась, вероятно, еще самим Пифагором в аспекте «здоровья» или «болезни» души и тела, возможности или невозможности их «исцеления» и «врачевания». В целом, забота о себе в понимании Пифагора конкретизируется через метафору лекарства: наставник подбирает для ученика способы оздоровления души. Тем самым пифагорейцами были заложены основы рассмотрения педагогической помощи как аналога медицинской помощи.

Пифагор изображен в пифагорейской традиции кладущим в основу пайдеи утверждение о необходимости разумного баланса между заботой о душе, заботой о теле и заботой о городе, в пространстве которого осуществлялось становление человека. Пифагорейцы полагали, что душа способна избавиться от болезней через науку и музыку, а тело – через упражнения. Диоген Лаэртский в биографии Пифагора писал: «Главное для людей, говорил Пифагор, в том, чтобы наставить душу к добру или злу. Счастлив человек, когда душа у него становится доброю; но в покое она не бывает и ровным потоком не течет»¹. Вопрос о том, каким образом можно «усмирить» этот поток, Пифагор решал посредством практик, которые, исходя из современных классификаций, относились к психосоматическим. М. Фуко в «Герменевтике субъекта», характеризуя «заботу о себе» пифагорейцев, уделил особое внимание двум из них. Первая была связана с детализацией прожитого дня, которую пифагорейцы осуществляли перед сном: «Восстановить весь прожитый день, вспомнить ошибки, которые совершил, и, значит, отторгнуть их и очиститься от них посредством самого акта припоминания...»². Вторая практика была связана с созданием для самого себя ситуаций, которые требовали волевого усилия. Голодные и усталые пифагорейские ученики после напряженных физических упражнений садились за богатый стол, несколько часов воздерживались от принятия пищи, а потом отдавали все рабам, довольствуясь скудной и скромной пищей.

Ямвлих подчеркивал особый образ жизни пифагорейцев и

¹ μέγιστον δὲ φησὶν εἶναι τῶν ἐν ἀνθρώποις τὸ τὴν ψυχὴν πείσαι ἐπὶ τὸ ἀγαθὸν ἢ ἐπὶ τὸ κακόν. εὐδαμονεῖν τ' ἀνθρώπους ὅταν ἀγαθὴ ψυχὴ προσγένηται, μηδέποτε δ' ἡρεμεῖν μηδὲ τὸν αὐτὸν ῥόον κρατεῖν (Diog. Laert. (P, 8.1); Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов, рус.пер. М.Л.Гаспарова, 1986).

² Фуко М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочит. в Коллеж де Франс в 1981-1982 учеб. г. / пер. с фр. А.Г. Погоняйло. – СПб.: Наука, 2007. – С.64.

исключительную коммуникативную замкнутость их образовательного пространства: «свои разговоры и беседы друг с другом, воспоминания и заметки, сами сочинения и все издания ... не писали общеупотребительными, простонародными и привычными выражениями и не создавали понятными для слушателей, которые стремятся к тому, чтобы сказанное ими охотно повторяли, но, согласно предписанному им Пифагором молчанию, они занимались божественными мистериями и методами преподавания, закрытыми для непосвященных, и с помощью символов скрывали смысл своих диалогов и сочинений»¹. Диоген Лаэртский в биографии Пифагора указывал на то, что многие понятия пифагорейцы классифицировали как «соотносительные» (например, понятия «день» и «солнце», «вещь» и «мысль» и т.д.) и рассматривали как непознаваемые. Отграничение «познаваемого» от «непознаваемого» способствовало тому, что Пифагор и его последователи отнесли многое из того, что характеризует человека, к сфере «непознаваемого».

Пифагорейцы абсолютизировали роль наставника, подчеркивая, что человек не способен самостоятельно сдерживать порывы души и тела и склонен к анархии. Наставник особенно необходим в молодом возрасте, поскольку он наиболее восприимчив к болезням души и тела и требует особых средства для их исцеления. Пифагор подчеркивал, что принцип врачевания реализуется как на уровне конкретного человека, который стремится привести себя в состояние гармонии с самим собой, так и на уровне города и государства. Отношение пифагорейцев к городу двойственно. С одной стороны, обособленность от города рассматривалась ими как физическая обособленность – уединение и максимальное невмешательство в дела города. Порядок в городе для них начинался с порядка внутри самого человека. Ямвлих подчеркивал, что после смерти Пифагора, его ученики были вынуждены разъехаться по разным городам, но не смогли адаптироваться в них. Они продолжили вести уединенный образ жизни, соблюдая законы города, не проявляя особого интереса к его проблемам и, тем более, не пытаясь их решить. С другой стороны, приехав в Кротон, Пифагор сумел завоевать расположение жителей (что было парадоксальным для человека в изгнании) и добиться особого статуса созданной им школы. В некотором смысле, Пифагор и его ученики управляли городом, поскольку с их подачи были изменены его законы, а также

¹ Ямвлих. О Пифагоровой жизни, рус.пер. И.Ю. Мельниковой, 2002. – С.72.

принят ряд решений о вступлении Кротона в военные конфликты. Присутствующее у Ямвлиха утверждение, что ученики Пифагора были вынуждены покинуть г. Кротон, Порфирий трактует как побег из города, в котором была свергнута власть пифагорейцев. Пифагорейцы, скорее всего, реализовывали в скрытую политическую программу¹, в основе которой было следующее утверждение: знание – это то, что открывает широкие возможности не столько для лечения тела, сколько лечения души, поскольку болезни тела возникают исключительно по вине души. В данном контексте особое звучание приобретают слова, которыми локрийцы, жители другого полиса, якобы ответили на обращение Пифагора, обратившегося к ним после разгрома его школы в Кротоне: «Мы знаем, Пифагор, что ты мудрец и человек предивный, но законы в нашем городе безупречны, и мы хотим при них жить, а ты возьми у нас, коли что надобно, и ступай отсюда прочь, куда знаешь»².

В западной и отечественной науке педагогическая характеристика учения Пифагора представлена фрагментарно. То, что пифагорейцы называли «акусмы» и «символами» и что составляло основу их учения, традиционно характеризуют как разновидность пифагорейской диалектики, но не дидактики. Вместе с тем, Ямвлих определял акусматы (от греч. «ακούω» – «слушаю») как наставления или «устные предписания», которые ученик получал от наставника, и классифицировал на три вида: «одни отвечают на вопрос, что это такое, другие – что является лучшим, третьи – что следует делать или не делать»³. Пифагорейские символы были определены Ямвлихом как мотивирующие акусматы. В школе Пифагора «говорящим» (или вербализующим акусматы и символы) являлся наставник, а «слушающим» (или воспринимающим акусматы и символы и действующий в соответствии с ними) являлся ученик. Именно «акусмы» и «символы» рассматривались нами как элементы педагогических нарративов, присутствовавшие у пифагорейцев. Они выявлены нами на основе биографий Пифагора, составленных Диогеном Лаэртским и Ямвлихом Халкидским. Вместе с тем, на современном этапе мы не располагаем источниками, на основе которых можно было бы сделать вывод о

¹ Л.Я. Жмудь называет школу Пифагора «политической гетерией», акцентируя внимание на неформальности объединения, возникшего и поддерживающегося благодаря особым межличностным отношениям ее участников.

² Порфирий. Жизнь Пифагора [Электронный ресурс] // <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s01/z0001107/st088.shtml> (дата обращения 28.06.2013).

³ Ямвлих. О Пифагоровой жизни, рус.пер. И.Ю. Мельниковой, 2002. – С.61.

том, какие наказания ожидали тех, кто ослушался «акусматов» и «символов», или поощрения тех, кто всегда им следовал. «Ни классические, ни более поздние источники не знают ни об одном пифагорейце, который бы не разгребал огонь ножом, не ломал хлеб, не говорил в темноте. Всякий раз, когда об этом заходит речь, мы узнаем не о реальном человеке, а об изречениях, в которых содержатся эти табу»¹. Это позволяет предположить, что оценка того, живет ли человек с опорой на акусматы или без опоры на них, была не внешней, а внутренней. Заботящийся о себе человек во многом был человеком, четко осознающим значимость «акусмов» и «символов». Их конкретизация современными исследователями часто осуществляется в зависимости от того, рассматривается ли Пифагор как оригинальный мыслитель или религиозный деятель. В первом случае «акусмы» и «символы» рассматриваются как принципы, регламентирующие жизнь человека стремящегося к мудрости и связанные с внешним контролем, а во втором – как заповеди, которые не подразумевают никакого контроля, кроме внутреннего.

Однако можно предположить, что «забота о себе», конституируемая «акусмами и символами», в логике пифагорейцев рассматривалась как принцип «высшего образования», требующий уединения «школьного кружка» и совместного проживания учеников с наставником. Иерархия значимости забот человек была такова: первостепенной была забота о душе, второстепенной – забота о теле, забота о городе рассматривалась как забота, которую следует проявлять только в крайнем случае. Пифагорейская «забота о себе» в изображении поздних последователей учения ориентирована на калокагатию и выстраивалась с опорой на философский образовательный идеал.

Особое место среди представлений о «заботе о себе», существовавших в античной педагогической мысли классического периода, занимали представления софистов. Термин «софистика» (от греч. «sophistike» – мастерство, знание, мудрость) объединяет древнегреческое учение софистов V – IV вв. до н.э. и учение, возникшее в начале II в. в Римской империи. Отметим, что понятие «софист» появилось в древнегреческом тезаурусе задолго до появления первых софистов. При переходе от аристократического к гражданскому обществу понятие «софист» существенно трансформировалось:

¹ Жмудь Л.Я. Пифагор и ранние пифагорейцы. – Москва: Русский Фонд Содействия Образованию и Науке, 2012. – С.155.

первоначальные значения «способный стать мастером» или «мастер» (в поэзии, в понимании божественного или человеческого), зафиксированные в трудах Геродота и Пиндара, уступили место значению «платный странствующий наставник». Обобщение представлений о «заботе о себе» осуществлено нами исходя из деятельности софистов V в. – т.н. «старших софистов» Протагора и Горгия. Во многих источниках древнегреческие софисты характеризуются как наставники, которые открывали в разных городах курсы для обучения молодежи. Переходы из города в город были связаны с тем, что многие софисты были послами иностранных городов или приглашались в разные города для выступлений на народных собраниях и судебных слушаниях. Протагор и Горгий осуществляли свою деятельность во многих городах, отдавая особое предпочтение Афинам. Горгий возглавлял в Афинах Леонийское посольство, а Протагор несколько раз посещал Афины, однако после одного из выступлений был вынужден покинуть город, чтобы избежать судебного процесса.

Софисты проповедовали активное участие человека в жизни полиса. По их мнению, развивая интеллектуальные и ораторские способности, человек не поддается влиянию, а стремится влиять сам. Софисты, свободно перемещавшиеся между разными городами, с одной стороны, подчеркивали приоритетность и неоспоримость законов города, которые пронизаны «воспитательным духом» (В. Йегер), а с другой – одними из первых из античных мыслителей заключили, что законы города, в отличие от законов природы, подвержены изменениям, поскольку отражают интересы человека. Софисты предприняли попытку систематизировать ключевые понятия античной философии, логики, риторики и политики применительно к «политической-в-полисе» жизни их учеников. В результате система обучения софистов стала, как пишет Е.Н.Корнилова, «первым опытом «высшего образования», то есть формированием личности с помощью рационалистического знания: взамен родовой элитарности софистика предполагала и создала другую – элитарность образованности и знания»¹.

Греческая софистика представляла собой особое образовательное движение, сторонники которого «изначально обращаются только к избранным» (В. Йегер),

¹ Корнилова Е.Н. Риторика – искусство убеждать. Своеобразие публицистики античной эпохи. М.: Изд-во УРАО, 1998. – С.7.

т.е. тем, кто стремился прославиться и повести за собой города, обязуясь за три-четыре года научить этих людей проявлять заботу о своем жизненном успехе. Пространство города рассматривалось софистами как пространство, обладающее значительной воспитательной силой. Взяв на себя обязанность, которую Протагор определил как обязанность «воспитывать людей» («παιδεύειν ἀνθρώπους»), софисты не просто обращались к заданным городом представлениям о стандартах образованного человека и понятиям, которые он должен усвоить, но стремились их корректировать. А.-И. Марру отмечает то, что неоднородность идей софистов не позволяла объединить их в философскую школу; софистов следует рассматривать, согласно его мнению, исключительно как «преподавателей высшей школы, выступивших в те времена, когда Греция знала лишь спортивных тренеров, мастеров-ремесленников, а в области образования – скромных учителей начальной школы»¹.

Неоднозначное понимание софистов как наставников в «заботе о себе» для молодых людей закреплено и у Платона. Система TLG Word Index позволила установить, что в ряде его диалогов, главными героями которых являются софисты и Сократ, количество обращений к основа «ἐπιμέλ-» значительно больше, чем в соответствующих русских и английских переводах. Обращение к системе TLG Textual Search и сопоставление первоисточников с русскими и английскими переводами позволило сделать вывод, что в ряде случаев слово «забота» («ἐπιμέλεια») и однокоренные слова заменены в переводах синонимами, а педагогический контекст их употребления утерян. Его восстановление позволило нам сформулировать общее представление о «заботе о себе» в логике софистов. Как и пифагорейцы, к понятиям, понимание которых являлось основой для осуществления «заботы о себе», софисты относили понятия «власть», «знание», «закон», «порядок» и «существование». Однако педагогическое содержание и связь между данными понятиями была качественно иной. Для софистов порядок возникает тогда, когда человек существует в условиях власти знания и закона. «Забота о себе» в понимании софистов конкретизировалась через метафору «зеркала» (или, в логике М.М. Бахтина, наведенных друг на друга зеркал, одним из которых был

¹ Марру А.-И. История воспитания в античности (Греция) / пер. с франц. А.И. Любжина, М.А. Сокольской, А.В. Пахомовой. – М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шачалина, 1998. – С.78.

наставник, а другим – ученик). Несмотря на то, что софистика не синонимировалась с самонаблюдением, самопониманием или самопознанием, достижение риторического образовательного идеала подразумевало некоторые аспекты этих процессов, и с определенными оговорками к «заботе о себе» с точки зрения софистов можно применять метафору зеркала. Особое внимание уделено нами диалогам Платона, в которых присутствуют элементы педагогического нарратива, позволяющие реконструировать технологический аспект «заботы о себе» у софистов.

В диалоге «Протагор» Платон описывает, каким образом Протагор (ок. 480 – ок. 410 до н.э.) обучал своих учеников, которые съезжались к нему из разных городов в стремлении стать «софистом по ремеслу» («ὡς σοφιστῆς ἐσόμενος»). По определениям А.Ф.Лосева, В.Ф.Асмуса и др., действие диалога происходит в 432 г. до н.э. за год до начала Пелопоннесской войны во второй из приездов Протагора в Афины. Иронизируя над Протагором, Платон указывает, что его можно было часто застать «прохаживающимся в портике» в окружении учеников: «Глядя на этот хор, я особенно восхищался, как они остерегались, чтобы ни в коем случае не оказаться впереди Протагора: всякий раз, когда тот со своими собеседниками поворачивал, эти слушатели стройно и чинно расступались и, смыкая круг, великолепным рядом выстраивались позади него»¹. Диалог «Протагор» является одним из немногих диалогов, в которых Платоном подробно рассказывается не только то, каким образом, по его наблюдениям и восприятиям, было организовано обучение у софистов и каков был социальный статус такого образования, но и то, какие педагогические требования предъявлялись публикой к софисту как наставнику. Платоновский Сократ обращается к Протагору и указывает на одаренного юношу, который желает у него обучаться, и подчеркивает: в случае, если Протагор согласится, ему следует решить, стоит ли поговорить с «абитуриентом» наедине или при свидетелях. Протагор благодарит Сократа за то, что тот соблюдает осторожность, но подчеркивает, что не относится к софистам, которые боятся зависти и предпочитают скрывать то, чем они занимаются: «...хоть я и признаю себя софистом, ничего ужасного со мной не случилось. А занимаюсь я этим делом уже много лет, да и всех-то моих лет уже очень много: нет ни одного из вас, кому я по возрасту не годился бы в отцы. Итак, мне гораздо приятнее,

¹ Plat. Prot. (p.315, s.b); Платон. Протагор, рус.пер. В.С. Соловьева, 2006. – С.203-204.

чтобы вы, если чего хотите, говорили об этом перед всеми присутствующими»¹. Протагор подчеркивает, что он не намерен «терзать» юношу, как это делают многие софисты, и заставлять его учить то, что ему не нужно. Его ученики всегда получают то, зачем приходят, т.е. осваивают искусство государственного управления («πολιτικὴν τέχνην»). Тем самым Протагор подчеркнул, что его ученики изначально имеют право на власть, а в ходе обучения осваивают все тонкости существования в условиях власти знания и закона.

Протагор и Сократ вступают далее в спор о двух видах мудрости. Первая является результатом долгого обучения, зависит «от мастерства» (как самого ученика, так и передавшего ее наставника) и востребуется городом, если ему нужна помощь в делах, связанных с обустройством. Вторая не зависит «от мастерства», не может быть получена в процессе обучения и востребуется городом, если ему нужна помощь в делах, связанных с управлением. Сократ указывает Протагору на то, что тот стремится обучить своих учеников именно второй мудрости, т.е. той, которая принципиально не передается от наставника к ученику. Протагору удается убедить Сократа в обратном, доказав, что добродетель «...не считается врожденной и возникающей самопроизвольно, но что ей научаются, и если кто достиг ее, так только прилежанием»². Отметим, что приведенное утверждение является наиболее значимым для понимания сущности «заботы о себе» в логике софистов. В первоисточнике Платон употребляет слово «забота» («ἐπιμέλεια»), основа которого («care-») сохранено в английском переводе («careful preparation» – заботливая или старательная подготовка), а в русском переводе В.С. Соловьева заменено на «прилежание».

В диалоге Платона «Горгий» Сократ также оценивает способность софистов в лице Горгия (ок. 480 – ок. 380 до н. э.) обучать добродетели с ориентацией на риторический образовательный идеал. Действие диалога, как считают А.Ф.Лосев и В.Ф.Асмус, разворачивается около 405 г. до н.э. Ключевым вопросом диалога являлся вопрос о том, можно ли считать риторику «прекрасным попечением о душах сограждан, чтобы они стали как можно

¹ Платон. Протагор, рус.пер. В.С. Соловьева, 2006. – С.206.

² Plat. Prot (TLG, p.323, s.c, 1.6), рус.пер. В.С. Соловьева, 2006.-С.213; Engl.tr. by W.R.M. Lamb, 1967, P.323.

лучше»¹. В «Горгии» оппонентам не удается убедить Сократа в том, что софист может выступать наставником в добродетели («ἀρετῆς διδάσκαλοι») в широком ее понимании. По В. Йегеру, «образовательный идеал риторики» не был для софистов связующим, поскольку одни софисты (в частности, Горгий) оставались «чистыми риториками и вне этой сферы не обучавшими ничему», а другие (в частности, Протагор) – «хотели быть учителями политической аρεте и пытались достичь этой цели благодаря повышению роли умственного образования, вне зависимости от того, что они к нему относили»².

Вместе с тем, в диалоге «Горгий» Платон описывает уникальное событие: не Сократ, а Сократу предлагают проявить «заботу о себе». Калликл обращается к нему со следующими словами: «...Сократ, ты невнимателен к тому, что требует внимания; одаренный таким благородством души, ты ребячеством только прославил себя»³. В оригинале Платон использует слово «ἐπιμελεῖσθαι», которое переведено на русский язык как «невнимателен». Он подчеркивает, что Сократ не проявляет заботу о важном и не позиционирует себя в городе должным образом. Прежде чем убедить оппонентов в том, что его образ жизни и есть жизнь человека, заботящегося о себе, Сократ подчеркнул, что для него значимо, что таким вопросом задался такой образованный человек как Калликл. Сопоставляя понятия «справедливый» и «несправедливый», «истинный» и «ложный», «красивый» и «безобразный», Сократ убеждает оппонента и аудиторию, что его образ жизни, в отличие от софистов, это не гонка «за словами», а жизнь человека, который небеззащитен в своем городе, потому что в силах помочь самому себе и окружающим. Развивая эту мысль, Сократ подчеркивает то, что помощь, которую он оказывает себе – «самая прекрасная, какую человек способен себе оказать» – и уличить его в том, что он не оказывает ее другим невозможно. В диалоге употребляются только слова с основой «ἐπιμελ-», однако развернувшаяся между Сократом и Калликлом и занимающая значительную часть диалога дискуссия является полемикой о сущности «заботы о себе». Для платоновского Сократа, софисты подобные Горгию, не могут выступать наставниками в добродетели, поскольку не

¹ τὸ παρασκευάζειν ὅπως ὡς βέλτισται ἔσονται τῶν πολιτῶν αἱ ψυχαί, καὶ διαμάχεσθαι λέγοντα τὰ βέλτιστα, εἴτε ἡδίω εἴτε ἀηδέστερα ἔσται τοῖς ἀκούουσιν (Plat. Gorg. (TLG, p.503, ch.b), рус.пер. С.П. Маркиша, 2006. – С.343).

² Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека / пер. с нем. А.И. Любжина. – Т.1. – М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шачалина, 2001. – С.343.

³ Plat. Gorg. (ТЛГ, 485e), рус.пер. С.П. Маркиша, 2006. – С.318.

способны научить правильно заботиться о себе.

В диалоге «Софист» Платон определяет софистов как людей, зарабатывающих себе на жизнь особым искусством, в основе которого противопоставление одного слова другому, и указывает на принципиальное отличие «софистики» от «благородной софистики». Софист, обладающий искусством подчинения себе, по Платону, – это «платный охотник за молодыми и богатыми людьми», «торговец своими и чужими знаниями», «чародей», человек, «занятый забавой», «обманщик», «подражатель мудреца». Его ученики никогда не научатся истинной мудрости и должны понимать, что софисты стремятся к «мнимому воспитанию». Благородный софист у Платона осознает, что от «искусства очищать» (т.е. преобразовывать) может быть отделена «часть, касающаяся души», а от «искусства обучать – искусство воспитывать». Платон предлагает: «Обличение пустого суемудрия, представляющее собою часть искусства воспитания, пусть называется теперь в нашем рассуждении не иначе как благородною по своему роду софистикою»¹. Конкурентом софистов Платоном дана однозначная оценка: софисты подражают истинным наставникам (мудрецам), и молодым людям, стремящимся постичь мудрость, следует их остерегаться. Однако вопрос был шире, нежели просто полемика с раздражавшими философа учителями молодежи.

В диалоге «Софист» Платон только поставил вопрос о том, можно ли говорить о благородных софистах как о наставниках. Ответ на него был им дан в диалоге «Теэтет». Главный герой диалога Сократ развивает мысль о том, что мир существует благодаря тому, что «одни ищут учителей и руководителей для себя и других существ», а другие «полагают себя способными либо учить, либо руководить»². К последним можно отнести софистов и вознаградить их высокой платой при соблюдении ими трех условий. Первое условие связано с тем, чтобы мерой всегда являлся сам ученик, а не истинность или ложность его суждений. Второе условие: наставник должен понимать, что душа ученика восприимчива и в ней, как в зеркале, отражаются все слова и поступки магистра. То, что город определяет как законное, должно являться таковым и для ученика. Третье условие связано с тем, что наставник должен четко ограничивать спор, в ходе которого можно умышленно сбивать ученика с

¹ Платон. Софист, рус.пер. С.А. Ананьина, 2007. – С.353.

² Там же. С.270.

толку, и рассуждение, построенное на корректности по отношению к ошибкам, которые допускает ученик «по вине своих прежних учителей». Раскрывая сущность данного утверждения, Платон выдвинул следующий тезис: нельзя стремиться к добродетели и не заботиться о справедливости своих суждений.

TLG Textual Search позволило установить, что Платон употребил основу «ἐπιτέλλ-» в контексте необходимости выработать правила, соблюдение которых гарантирует человеку достижение добродетели. В диалоге подчеркивается и то, что софисты учат своих учеников отвлекаться от тела в пользу души. Не пренебрегая заботой о теле, софисты указывают на то, что забота о душе все же является большим благом. Однако, по Платону, основным недостатком софистов является абсолютизация перехода ученика из «дурного состояния души» в «хорошее состояние»: «...вот эту-то видимость некоторые по неопытности называют истинной, я же скажу, что одно лучше другого, но ничуть не истиннее»¹. Критикуя стремление софистов доказать, что «хорошее состояние» истиннее «дурного состояния души», Платон указывает на то, что софисты излишне привязывают своих учеников к значениям понятий. Отречение от тела в пользу души, по Платону, у софистов сведено к замкнутому кругу: оспаривание существующих мнений и суждений приводит к выдвиганию новых мнений и суждений, которые, в свою очередь, также оспариваются. В результате, ученики софистов принимают сиюминутную «игру слов» за общий «умственный закон».

Анализируя диалог «Теэтет», Т.Ф. Brentano указывал, что в древности слово «софист» употреблялось в значениях, которые Платон часто смешивает. Софистами назывались: 1) «великие ораторы, музыканты, врачи, учителя красноречия и гимнастики»; 2) философы, «которые имели притязание научить знанию и истине»; 3) «болтуны и любители словопрений», которые «не имея ни таланта, ни знания ... пользовались именем софистов для того, чтобы вводить в заблуждение молодежь и выманивать у них деньги»². Т.Ф. Brentano подчеркивает, что диалоги Платона, написанные при жизни Сократа, отличались более мягким отношением к софистам, чем диалоги, написанные после его смерти, поскольку последние были написаны под впечатлением

¹ Платон. Софист, рус.пер. С.А. Ананьина, 2007. – С.266.

² Brentano Т.Ф. Древние и современные софисты / пер. с фр. Я. Новицкого. – Спб.: Синодальная типография, 1886. – С.26.

реакции софистов на казнь его любимого учителя. Софисты часто открыто определяли род своей деятельности, чтобы избежать ложных обвинений. В частности, Горгий открыто заявляет, что не является софистом – учителем мудрости и учит не добродетели, а ораторскому искусству. Дион Хризостом разделял общее негативное отношение Платона к софистам и не делал различий между ними. Он подчеркивал, что все софисты являются искажением истинного наставничества, а их ученики – искажением истинного ученичества. Софисты лишены способности занимать активную и требовательную позицию по отношению к своим ученикам, поскольку зависимы от оплаты, которую вносят родители за их обучение. Характеризуя современных ему наставников и наставников эпохи софистов, Дион подчеркивал, что «все, притязавшие называться наставниками», должны преследовать целью научить правильно понимать «творения древних», а не только уметь рассуждать о чем-то на их основе: «Мы полагаем, что правильное обучение заключается не в благозвучии и изысканности слов языка, но в разумном применении мыслей и в истинных суждениях о хорошем и дурном, о достойном и позорном. Поэтому всякий, кто думает одно, а учеников наставляет в другом, кажется мне, так же чужд обучению, как и понятию о честном человеке»¹.

В целом, благодаря софистам в центре педагогической реальности оказался человек, желающий получить определенный набор знаний и занять особое место в жизни своего города. Проповедуемый ими принцип познаваемости всеми и всего был расценен как нарушающий простые и понятные правила постижения истины, доступные политу в данной исторический период. Причины негативного отношения к софистике, по Б. Кассен, связаны с тем, что софисты преследовали целью сформировать условия возможности подчинения значения, а не условия «возможности наделенного значением дискурса или аргументации»². Софисты занимались конкретизацией значений понятий, однако применение противоположных методов способствовало тому, что они утратили статус «учителей мудрости» и приобрели статус «систематических мечтателей». Спустя века, в комментариях на диалог Платона «Софист» Ямвлих Халкидский определил софиста как того,

¹ Там же. С.36.

² Кассен Б. Эффект софистики / пер. с фр. А. Россиуса. – М.; СПб.: Университетская книга; Культурная инициатива, 2000. – С.12.

кто обладает способностью «заговаривать» души и заставлять их рождаться в смертных¹. Несмотря на метафоричность, данное определение наиболее точно характеризует софиста как наставника в «заботе о себе». «Забота о себе» в логике софистов представляла собой принцип «высшего образования», который требовал активного участия в жизни города сначала под контролем наставника, а затем вне такого контроля. Из трех забот, слагающих заботу о себе (забота о городе, душе и теле), первостепенной для софистов была забота о городе, в пространстве которого следовало достигать жизненного успеха. Его достижение софисты впервые связали со стремлением превзойти уровень образования своих конкурентов. Софистическая «забота о себе» была ориентирована на калокагатию и выстраивалась с опорой на риторический образовательный идеал.

В целом, следствием набирающей обороты широкомасштабной греческой колонизации стала необходимость не только политического и экономического единства (концентрация власти, выработка законов полисной жизни, расширение торговли, введение в оборот монет и т.д.), но и культурного единства как материковой, так и островных территорий. Каналом, посредством которого становилось возможным контролировать обширную территорию и получать прибыль от военных и торговых операций, стал канал образования. Ко второй трети VI в. до н.э. назрела необходимость делегирования власти гражданскому коллективу, члены которого должны были предварительно получить образование, адекватное возложенным на них обязанностям. Современные попытки объяснить появление античных полисов социальными, политическими, экономическими, религиозными и прочими потребностями, были бы неполными без учета образовательных потребностей. Во второй трети VI – начале V вв. до н.э. рост городов сопровождался появлением в них образовательного движения, в рамках которого были сформулированы первые представления о «заботе о себе», закрепившие ее связь с «высшим образованием». Они предопределили последующее многовековое противопоставление философского и риторического образовательных идеалов, но и задали общий контур содержательного наполнения концептуальной схемы антропологического дискурса «заботы о себе». В круг ключевых понятий,

¹ Ямвлих Халкидский. Комментарии на диалоги Платона, рус.пер. Р.В. Светлова, 2000. – С.67.

которые рассматривались как педагогические и дающие представление о сущности «заботы о себе», пифагорейцы и софисты включали «власть», «знание», «закон», «порядок», «существование». После уяснения их значений ученик пифагорейцев осознавал, что «забота о себе» может быть метафорически определена как лекарство, а образовательный процесс – как процесс оздоровления души и тела. Для ученика софиста «забота о себе» ассоциировалась с заботой о жизненном успехе и метафорически определялась как зеркало, в котором становятся видимы преобразования, необходимые для дальнейшего совершенствования души и тела посредством образования.

Элементы педагогических нарративов были направлены на решение вопросов о том, должны ли ученики в течение всего нескольких лет выступать наряду с наставником полноправными участниками споров и бесед на городских площадях как у софистов или быть немногословны, развиваться под контролем наставника на протяжении всей жизни и в относительной автономности от города как у пифагорейцев. Несмотря на оппозиционность пониманий «заботы о себе» софистов и пифагорейцев, и те и другие стремились подвести определенный теоретический фундамент под деятельность наставников, взявших на себя ответственность прививать ученику умение заботиться о себе на этапе «высшего образования».

3.2. Антропологический дискурс «заботы о себе» античной педагогики классического периода (V – IV вв. до н.э.)

Вторым периодом, входящим в первый этап развития антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики (вторая треть VI– I вв. до н.э.), стал классический период (V – IV вв. до н.э.). В нем антропологический дискурс «заботы о себе» сталкивается с проблемой соотношения в полисе «коллективного» и «индивидуального». Если итогом Греко-персидских войн стало утверждение полисного строя как убедительно доказавшего свое превосходство, то итогом Пелопоннесской войны явился кризис этого строя и нарастание к концу классического периода антиполисных индивидуалистических настроений.

Со второй половины V в. до н.э. постепенно восстанавливается интенсивность политических, экономических и культурных связей как между греческими полисами, ослабленными Пелопоннесской войной, так и между Грецией и Персией. В трудах греческих мыслителей классического периода нередким является обращение к педагогическому опыту Персии в аспекте образовательных возможностей возвращения Афинам прежнего величия. Образовательное движение V в. до н.э. было столь мощным, что следующее столетие несло на себе этот «сильнейший отпечаток»: «Из глубочайших жизненных потребностей государства выросла воспитательная идея, признающая знание – новую могущественную духовную силу той эпохи – человекообразующей силой и приспособившая его для выполнения этой задачи»¹. Вместе с тем, именно в V в. до н.э. обозначились те явления и процессы, которые для Греции IV в. до н.э. стали носить всеобщий характер и наиболее полно характеризовались понятием «кризис полиса».

Военные конфликты, участниками которых в IV в. до н.э. были Спарта, Персия и объединившиеся греческие государства во главе с Афинами и Фивами, чередовались мирными договорами, которые в первую очередь отражали интересы Персии, во вторую – Спарты, а в третью – греческих полисов. Следствием крупномасштабных операций стал сначала распад

¹ Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека / пер. с нем. А.И. Любжина. – Т.1. – М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шачалина, 2001. – С.337.

Пелопонесского союза (371 г.), а затем Союзническая война (357-355 гг.). Постоянное превращение противников в союзников, а союзников в противников (Спарты и Персии, Афин и Фив и др.) на широкой арене военных действий, которое снова закончилось поражением Афин, катализировали напряженность во всех сферах жизни греческих полисов, в том числе и в сфере образования. В силу исторической необходимости греческая пайдейя IV в. до н.э. приобрела роль посредника между государством, восстанавливающимся после серии военных конфликтов, и человеком, восстанавливающим веру в свое государство. Как и в предыдущий период пайдейя была ориентирована на свободнорожденного мужчину, который, по Аристотелю, должен был избегать обучения «ремесленным» предметам, которые «делают тело и душу свободнорожденных людей непригодными для применения добродетели и для связанной с нею деятельности»¹. Для классического периода в большей степени было свойственно противопоставление того, что достойно свободнорожденного, и рабского. Вопрос о свободе, справедливости и суверенности был ключевым для Эллады IV в. до н.э. и во многом предопределил критическое осмысление многих идей, выдвинутых мыслителями предшествующего периода, в том числе и определивших понимание «заботы о себе».

Наибольшее значение для характеристики классического периода античной педагогики имеют биографические и доксографические источники, диалоги Платона, отражающие основные идеи Сократа, и его труды «Апология Сократа», «Законы» и «Государство», речи и письма Исократ, труды Ксенофонта и Аристотеля. Диалоги Платона на языке оригинала анализировались в сопоставлении с имеющимися переводами на русский (Т.В. Васильева, В.Н. Карпов, В.С. Соловьева, С.Я. Штейнман-Тонштейн) и английский язык (Г.Н. Фаулер), «Апология Сократа» – в сопоставлении с имеющимся переводом на русский В.С. Соловьева и английский Г.Н. Фаулер, «Законы» – в сопоставлении с имеющимся переводом на русский А.Н. Егуновой и английский Р.Г. Бэри, «Государство» – в сопоставлении с имеющимся переводом на русский А.Н. Егуновой и английский П. Шори. Речь и письма Исократ на языке оригинала анализировались в сопоставлении с имеющимися переводами на русский (В.Г. Борухович, К.М. Колобова) и

¹ Аристотель. Политика, рус.пер. С.А. Жебелева, 1983. – С.629.

английский (Г. Норлин). Труды Ксенофонта «Воспоминания о Сократе» и «Воспитании Кира» на языке оригинала анализировались в сопоставлении с имеющимися переводами на русский (С.И. Соболевского и В.Г. Борухович, Э.Д. Фролова соответственно) и английский У. Миллер. «Большая этика» и «Никомахова этика» Аристотеля на языке оригинала анализировались в сопоставлении с имеющимися переводами на русский Т.А. Миллер и Н.В. Брагинской соответственно и английский Х.Рэкхэм, «Политика» – в сопоставлении с имеющимся переводом на русский С.А. Жебелева и английский Х.Рэкхэм, «О душе» – в сопоставлении с имеющимися переводами на русский (А.П. Казанский, П.С. Попова, В. Снегирев) и английский Дж.Э. Смит. Особую группу источников составили отечественные и зарубежные работы, в которых вскрывается педагогический аспект деятельности античных мыслителей классического периода (Б.М. Бим-Бад, В.Г. Безрогов, Г.Б. Корнетов, В. Йегер, А.-И. Марру и др.) и конкретизированы их представления о «заботе о себе» (П. Адо, М. Фуко, А.С. Колесников, А.Е. Соловьев, С.С. Хоружий и др.). Как и при характеристике предыдущего периода, особое внимание было уделено сопоставлению источников на языке оригинала с их английскими и русскими переводами, позволившее осуществить историко-педагогическую реконструкцию всех четырех измерений античной педагогической реальности: понятийного, метафоричного, нарративного и концептуального.

Содержательное наполнение концептуальной схемы антропологического дискурса «заботы о себе» в классический период было обусловлено поиском ответа на вопрос о том, можно ли признать за человеком право пересмотра существующих норм, если он есть «мера всех вещей»? Отправной точкой в понимании «заботы о себе» в классический период стали представления о ярком и мыслящем человеке, который способен противопоставить себя безликому обществу. Взаимопонимание между наставником («говорящим»), который мог быть как философом, так и ритором, и учеником («слушающим») достигалось при условии согласия в понимании ключевых понятий, которые давали представление о сущности «заботы о себе»: «знание», «истина», «красота», «мудрость» и «справедливость». Включая данные понятия в тексты, античные мыслители обращали внимание на их педагогическое содержание. В диалоге Платона «Теэтет» Сократ приводит Феодора к следующей мысли:

понятия о справедливом, красивом, истинном и важном узаконены городом и, следовательно, человек должен принять их и не оспаривать. После этого Сократ ставит перед Феодором вопрос: всякий раз городу удастся узаконить именно самое лучшее или город может ошибаться? Вместе они приходят к выводу, что город может ошибаться, потому что его законы обращены не столько к настоящему, сколько к будущему¹. Позиция человека по отношению к городу сродни позиции ученика по отношению к наставнику: не стоит выискивать ошибок в законах города, как и в речах наставника, поскольку много важнее постигнуть их смысл.

Ключевой для мыслителей классического периода была мысль о том, что призыв наставника заботиться о себе должен был находить в душе ученика должный отклик, и он, не колеблясь, следовал за ним, внимал ему, копировал образцы поведения и мышления, умирал порывы тела во имя совершенства души. Данная мысль была эксплицирована Сократом (ок.469 до н.э. – 399 до н.э.), который активно противопоставлял себя софистам. С точки зрения платоновского Сократа, софисты стремились учить оперировать понятиями, не зная их истинного значения. Он подчеркивал, что необходимость постоянного стремления к глубокому знанию в целом и знанию о человеке как его носителе в частности должна быть противопоставлена т.н. «всезнайству» софистов и отвергал приписываемые им представления об однозначности и познаваемости мира и человека. Т.Ф. Brentano подчеркивает, что в основе обучения по системе софистов – «неизменно повторяющееся смешение понятий» (два отвлеченных понятия сопоставляются, а затем сводятся к третьему, тоже отвлеченному понятию), а в основе обучения по системе Сократа – стремление к тому, чтобы понятия были точными, полными и соответствующими своим предметам (например, «определение истины у Сократа, исключавшее возможность дать ей какое либо иное определение»)². В логике борьбы с софистами Сократ определяет сущность «заботы о себе».

В «Апологии Сократа» Платона показывает, каким образом Сократ связывал «заботу о себе» с образовательными и политическими идеалами: «Я окликаю всех и каждого, ибо каждый должен заниматься собой... Делая так, я

¹ Plato. Theaetetus, translated by W.R.M. Lamb, 1967; Платон, Теэтет, рус.пер. Т.В. Васильевой, 2007.

² Brentano Т.Ф. Древние и современные софисты / пер. с фр. Я. Новицкого. – Спб.: Синодальная типография, 1886. – С.67;103.

оказываю величайшую услугу полису...»¹. Сократ вовлекал в диалог любого, кто откликнулся на этот призыв, вынуждая отвечать на цепочку заранее продуманных вопросов, обнаруживать фрагментарность своих представлений, вступать в противоречие с самим собой, осуществляя направленный интеллектуальный поиск и расширять свои представления о ключевых понятиях («истина», «мудрость», «справедливость» и др.). Исследователи сходятся во мнении, что местом для бесед являлась афинская гимнастическая школа, где Сократ общался с учениками в перерывах между занятиями. М. Фуко подчеркивал, что у Сократа «забота о других» является вторичной по отношению к «заботе о себе»: «Город, где каждый будет заботиться о себе, станет городом, где дела идут хорошо, и он обнаружит в заботе о себе этический принцип своего постоянства. Но я не считаю, что можно сказать, будто грек, заботящийся о себе, должен в первую очередь заботиться о других. Такая тема, как мне кажется, обнаруживается лишь впоследствии»². По весьма субъективному мнению философа, данный поворот темы лег и в основу римского понимания «заботы о себе».

С точки зрения Сократа, забота о себе подразумевала то, что *самоконтролирующая* душа становится *самоконтролирующей* душой (от «*somo*» – тело), угодной как богам, так и другим людям. Это процесс включал в себя, по В.Г. Хлебникову, два шага: «исследование себя с целью определения того, какой должна быть “правильная” диспозиция души» и «определенные действия, направленные на достижение этого “упорядоченного состояния”»³. «Правильная диспозиция души» с точки зрения Сократа – это результат длительной сознательной работы человека, гарантирующий определенную степень внутренней автономности и свободы от деструктивных влияний внешнего мира. Р. Дж. О'Коннелл указывает, что «слово, которое Сократ использует для праведности ... обозначает “божественный путь”», следовательно, его представление о Боге значительно отличалось от распространенных в массах представлений: если афиняне верили, что богам, как и людям, были

¹ Цит. по: Фуко М. Этика заботы о себе как практика свободы // Интеллектуалы и власть: избр. полит. статьи, выступления и интервью / пер. с франц. Б.М. Скуратова. – М.: Праксис, 2006. – Ч.3. – С.259.

² Цит. по: Там же. С.250.

³ Хлебников В.Г. Философская теология античности: аналитический обзор / РАН. ИНИОН. Отд. Философии. – М., 2005. – Сер. Проблемы философии. – Ч.1. Досократики, Сократ, Платон, Аристотель. – С.101.

свойственны одни и те же страсти и пороки, то «Сократ верил, что Бог совершенно благ, совершенно мудр, рационально морален и имеет цель. Его цель – улучшить человеческие души... Человек, чтобы быть благочестивым, должен служить в этом деле помощником Богу»¹. Представления Сократа о заботящемся о себе человеке настолько шли в разрез с господствующими представлениями, что идеологи христианства в дальнейшем нашли возможность их использования в борьбе против язычества, выведя Сократа среди тех языческих мудрецов, к мнению которых стоит прислушиваться.

Элементы педагогических нарративов, которые позволяют конкретизировать технологический аспект «заботы о себе» в логике Сократа, зафиксированы в диалогах Платона. Выбор онтологических установок заботы о себе обосновывается в диалоге «Хармид», где Сократ посредством вопросов и ответов приводит ученика к мысли о том, что знания не гарантируют счастья и полезны только, если позволяют человеку соотнести добро и зло. В диалоге Платона «Алкивиад I» Сократ указывает афинскому государственному деятелю и полководцу Алкивиаду на то, что, не имея знания, душа колеблется между справедливым и несправедливым, прекрасным и безобразным, хорошим и дурным, полезным и бесполезным, а человек, соответственно, колеблется между здоровьем собственной души и ее болезнью. 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?»².

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 («τέχνη»)? является ли забота о теле или забота об имуществе заботой о себе? Обобщающим в этой серии вопрошаний 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. Йегер отмечает: у Сократа призыв

¹ Хлебников В.Г. Философская теология античности: аналитический обзор / РАН. ИНИОН. Отд. Философии. – М., 2005. – Сер. Проблемы философии. – Ч.1. Досократики, Сократ, Платон, Аристотель. – С.100;107.

² τί οὖν διανοῆ περί σουτοῦ; πότερον ἔαν ὡς νῦν ἔχεις, ἢ ἐπιμέλειάν τινα ποιῆσθαι; (Plat. Alc.I. (P, 1.119a), рус.пер. С.Я. Штейнман-Тон, 1986. – С.197.

заботиться о душе связан с мотивом опасности, чтобы дополнительно подчеркнуть роль этой заботы для тех, кому она до конца не ясна. По В. Йегеру, существенным является и то, что Сократ связывает добродетель со знанием: «При этом для Сократа важно не столько отличие той добродетели, которую он разбирает, и ее определение, сколько обнаружение общих с другими добродетелями черт, то есть добродетелью в чистом виде, “добродетелью в себе”¹.

В диалоге Платона «Лакхес» Сократ наряду с вопросом о том, что такое добродетель, ставит вопрос о том, каким образом можно вложить ее в душу человека, чтобы сделать его лучше. Выстраивая логику ответов на оба вопроса, Платон оперирует как самим понятием «забота о себе» («ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ»), так и многочисленными производными от основы ἐπιμελ- («ἐπιμέλειαν», «ἐπιμεληθῆναι», «ἐπιμεληθέντες» и др.). Композиция диалога выстроена таким образом, что Сократ приводит собеседников, обратившихся к нему с просьбой помочь выбрать наставника для их сыновей, к следующему выводу: молодым людям нужен хороший наставник (у Платона употребляется термин «διδάσκαλος»), который бы мог «взять на себя попечение о наших и ваших детях, чтоб они вышли порядочными людьми и не посрамили бы своих предков; если же вы сами изобрели это искусство, то укажите нам для примера кого-нибудь, кто бы, благодаря вашему попечению, из негодного сделался настоящим человеком»². В оригинале Платон употребляет термины «ἐπιμεληθῆναι» и «ἐπιμεληθέντες», которые переведено на русский язык как «попечение», и понятие «καλούς τε καὶ ἀγαθοῦς», которое переведено на русский язык как «настоящий человек», чтобы подчеркнуть, что под влиянием наставника, который берет на себя ответственность научить заботиться о себе, ученик становится калокагатен.

Диалоги Платона позволяют соотнести «заботу о себе» Сократа со спецификой полисного общества. На первый взгляд, на их основе можно сделать вывод о том, что «забота о себе» с точки зрения Сократа – это

¹ Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) / пер. с нем. М.Н. Ботвинникова. – Т.2. – М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шачалина, 1997. – С.89.

² ἐπιμεληθῆναι καὶ τῶν ἡμετέρων καὶ τῶν ὑμετέρων παίδων, ὅπως μὴ κατασχύνωσι τοὺς αὐτῶν προγόνους φαῦλοι γενόμενοι εἰ δ' αὐτοὶ εὐρεταὶ γεγονότε τοῦ τοιοῦτου, δότε παράδειγμα τίνων ἤδη ἄλλων ἐπιμεληθέντες ἐκ φαύλων καλοῦς τε καὶ ἀγαθοῦς ἐποιήσατε (Plat. Lach. (TLG, p.187, ch.a, l.1.), рус.пер. В.С. Соловьева, 1889. – С.208.

прерогатива политической элиты, выделяющая ее из толпы и нереализуемая в массовой педагогической практике. Однако, фактически Сократ как наставник доступен практически для любого молодого человека: даже если он отказывается кому-либо в статусе своего ученика, он не запрещает ему слушать, как он беседует с теми, кто находится в этом статусе. С одной стороны, Сократ признает, что молодые люди с радостью следуют за ним по всему городу, получая через него как бы оракулы, прорицания, вещие сны¹, а с другой – подчеркивает, что не стремился учить добродетели. Отказом от данного статуса Сократ стремится обезопасить себя от обвинений в том, что вторгается в процесс получения образования молодых людей, отцы которых не санкционировали такого вторжения. Ксенофонт в «Воспоминаниях о Сократе» указывает на то, что Сократ просто был примером для тех, кто хотел стать добродетельным: заботился о душе и теле и осуждал тех, кто этого не делал. В.Л. Лехциер, А.Е. Соловьев, Г.В. Хлебников и другие авторы подчеркивают, что у Сократа приоритет отдан теоретическому, а не практическому аспекту заботы о себе: называя заботу о себе искусством, Сократ только в общем виде обозначает алгоритм деятельности наставника и его ученика. Вместе с тем, с точки зрения П. Адо, забота о себе конкретизируется через образ самого Сократа: с одной стороны, «настоятельный совет озаботиться о себе самих, призыв обособиться от города» исходит от «человека, который и сам в какой-то степени отчужден от мира», а с другой – от человека, который пожертвовал собственной жизнью, повинаясь законам города и одновременно стремясь их изменить². С определенными оговорками А.С. Колесников характеризует отношения Сократа и Алкивиада, описанные в диалоге «Алкивиаде I», как отношения преподавателя и студента, подчеркивая тем самым, что «забота о себе» представлена как особым образом организованное «высшее образование»³.

¹«прорицания, и в сновидениях, вообще всякими способами, какими когда-либо еще обнаруживалось божественное определение и поручалось человеку делать что-нибудь» (ἐμοὶ δὲ τοῦτο, ὡς ἐγὼ φημι, προστέτακται ὑπὸ τοῦ θεοῦ πράττειν καὶ ἐκ μαντείων καὶ ἐξ ἐνυπνίων καὶ παντὶ τρόπῳ ἢ πῶς τις ποτε καὶ ἄλλη θεῖα μοῖρα ἀνθρώπῳ καὶ ὀτιοῦν προσέταξε πράττειν; Plat.Apol.33c; рус.пер. пер. М. С. Соловьева, 1990.- С.87.

² Адо П. Что такое античная философия? / пер. с фр. В.П. Гайдамака. – М.: Изд-во гуманитарной литературы, 1999. – С.125.

³ Колесников А.С. Забота о себе: Алкивиад I и этика образования // Философия истории философии: обязательность и навязчивость исторического: сб. статей / отв. ред. Е.В. Малышкин. – СПб.: Изд.дом Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2012.

По М. Фуко, «забота о себе», предложенная Сократом и получившая развитие в трудах Платона, конкретизировалась не столько как понятие, сколько как метафора: «Надо отвернуться от всего того, что отворачивает нас от себя самих, и повернуться к себе. Один и тот же внушительный образ – образ вращения на себя маячит за всеми этими представлениями... <...> Это метафора волчка»¹. Развивая свою мысль, М. Фуко проводит ряд аналогий «заботы о себе» и «волчка», важнейшей из которых является следующая: волчок вращается в силу того, что на него действует внешний импульс. В «заботе о себе» роль «внешнего импульса» играл наставник.

Несмотря на то, что представления Сократа и Платона подчас объединены, например, Д.В. Михелем в «сократо-платоновскую модель заботы о себе», следует отметить, что представления Платона (ок. 427 до н.э. – 347 до н.э.) были в большей степени политизированы, нежели переданные им положения его учителя. В «Законах» Платон расширил фундаментальные идеи Сократа о том, что забота о душе первостепенна по отношению к заботе о теле, однако указал, что «забота о себе» – это не просто осознанный выбор человеком трудного пути под руководством наставника, это его долг перед городом. Законы города должны быть выстроены таким образом, чтобы человек, который не оставляет душу и тело без внимания, был уверен, что тем самым он ведет свой город к процветанию. В «Государстве» Платон подчеркивает, что у души есть несколько назначений: заботиться, управлять и советовать. Если их осуществляет правитель, то очень важно, чтобы его душа была возвышенной. Правитель не должен проявлять излишнюю заботу о своем теле («ἐπιμέλεια τοῦ σώματος»), поскольку тем самым нарушает логику осуществления «заботы о себе» и, как следствие, начинает сомневаться в том, что добродетели («ἀρετή») позволяет достичь именно философия.

По Платону, необходимо «заботиться о гражданах, полноценных как в отношении тела, так и души, а кто не таков, кто полноценен лишь телесно, тем они предоставят вымирать; что касается людей с порочной душой, и притом неизлечимых, то их они сами умертвят»². «Забота о себе» у Платона возможна лишь в случае полноценных особей, Сократ же не делит слушателей по таким

¹ Фуко М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочит. в Коллеж де Франс в 1981-1982 учеб. г. / пер. с фр. А.Г. Погоняйло. – СПб.: Наука, 2007. – С.233.

² Платон. Государство, рус.пер. А.Н. Егунова, 2007. – С.212.

критериям. Ориентация Платона на философский идеал образования (по факту близкая к критикуемым им софистам) проявлялась в том, что ученики созданной им Академии принимали активное участие в политической жизни греческих полисов. Тем самым Платон стремился реализовать и на практике идею о необходимости сословия философов-правителей, провозглашенную им в «Государстве». Расширяя представления Сократа, Платон определял калокагатию как «способность избирать наилучшее»¹ и подчеркивал, что она свойственна исключительно правителям, ведущим свое государство к добру и красоте. Стремление к образовательному идеалу и его достижение, по Платону, не должно быть ограничено набором знаний, сколько бы сильно они не были необходимы для участия в управлении полисом; необходимо еще и воспитание способности самоустроения и мудрого политического выбора в делах социума.

Диалогом, в котором Платон определяет свое понимание «заботы о себе», является диалог «Политик». Если в диалоге «Алкивиад I» Платон излагает точку зрения Сократа на «заботу о себе» и делает его главным героем, то в диалоге «Политик» Сократ – второстепенный герой, который появляется только начале диалога, а затем отстраняется от формулировки его ключевых вопросов и их обсуждения. Политический деятель определен Платоном как человек, который осуществляет «всеобщее попечительство» («ἐπιμελητικὴν»), т.е. заинтересован в воспитании граждан. Поставив общий вопрос о том, в чем заключается принципиальное отличие «пути политика» от других путей, Платон выстраивает логику диалога вокруг ряда частных вопросов, так или иначе связанных с понятием «забота»: можно ли говорить о том, что «искусство повелевать» сродни заботе о большом стаде? можно ли поставить знак равенства между заботой политика о воспитании граждан и заботой пастуха о питании стада? в чем разница между насильственным и мягким «попечительством» («ἐπιμελητικὴν»? есть ли для политика существенная разница между заботой о возвышенном и заботой об обыденном?

Выдвигая и оспаривая одно утверждение за другим, один из героев диалога вскрывает причину возникновения «заботы о себе»: «...когда прекратилась ... забота богов о людях, им пришлось самим думать о своем образе жизни и заботиться о себе подобно целому космосу («ἐπιμέλειαν αὐτοῦς αὐτῶν ἔχειν

¹ Платон. Определения, рус.пер. С.Я. Штейнман-Тон, 1986. – С.430.

καθάπερ ὁλός ὁ κόσμος»)...)»¹. «Забота о себе» определена Платоном как деятельность, которая позволяет устроить и упорядочить человеческую жизнь, поскольку в ней концентрируются наставления, дарованные человеку богами. В целом, содержание диалога «Политик» иллюстрирует то, что Платоном была активно воспринята идея Сократа о существенной разнице между «заботой о себе» для тех, кто властвует, и «заботой о себе» для тех, кто подчиняется. Платон в «Политике» корректирует поставленный Сократом в «Алкивиаде I» революционный вопрос о том, следует ли оставаться в первоначальном состоянии или начать заботиться о себе, по-новому взглянув на законы города. Для Платона ключевым является следующий вопрос: каким образом заботящийся о себе человек должен воспринимать то, что одни «законоположения для человеческих стад», фиксирующие представления о истинном и ложном, справедливом и несправедливом, прекрасном и безобразном, сменяют другие? По его мнению, даже если новые законы лучше предыдущих, процесс их смены сродни насилию над человеком, вне зависимости от того был ли он осуществлен мягким убеждением или жестким навязыванием.

В.М. Розин подчеркивает, что для Платона забота человека о самом себе – это деятельность-протест против несправедливости окружающего его мира: «уж если человек, подобно Сократу, действует самостоятельно и противоположно традиции, то он вынужден делать и самого себя»². Пайдейя Платона в глазах Розина двойственна: с одной стороны, она консервативна, и ориентирует систему образования на сохранение и трансляцию опыта заботы человека о самом себе в интересах государства, а с другой – инновационна, поскольку ориентирует на то, что преобразование окружающего мира начинается с преобразования своего внутреннего мира.

Данная идея не была чуждой и для политического оратора Исократ (436 до н.э. – 338 до н.э.). Им было сформулировано особое представление о «заботе о себе», ориентированное на риторический образовательный идеал. В трудах Исократ понятие «забота» синонимировалось с понятием «благодеяние» и употреблялось в политическом (как критерий, позволяющий судить о потенциале полиса на основе правильности и своевременности стратегических

¹ Plat. Pol. (TLG, p.274, ch.d, l.1), рус.пер. С.Я. Штейнман-Тон, 2007. – С.35.

² Розин В.М. Предпосылки и особенности античной культуры. – М., 2004. – С.163.

решений, принимаемых его правителями) и педагогическом (как критерий, позволяющий судить о потенциале человека, поведение которого соответствует или не соответствует его социальному статусу) смыслах. В «заботе о себе» Исократ объединил данные смыслы, подчеркивая, что ее следует осуществлять в первую очередь, молодым, свободным и имеющим определенный социальный статус людям, претендующим или уже находящимся на государственных должностях. Их души «более всего нуждаются в укрощении» и, если они не стремятся заботиться о добродетели, то «не только поступают предосудительно по отношению к себе самим, но и обманывают судьбу. Ведь она предоставила им богатство, почет друзей, а они оказались недостойными дарованного счастья»¹.

«Забота о себе» конкретизируется Исократом через метафору войны. В речи «Филипп» Исократ выстраивает аналогии между реальными войнами и внутренними войнами, которые ученик ведет с самим собой и тем, кто для него является образцом поведения. По Исократу, именно забота о том, чтобы «в поступках своих оказаться достойным соперником» (т.е. необходимость и достаточность развития тела упражнениями, а души речами), предопределяет победу или поражение. В речи «Филипп» Исократ указал на то, что ученики упрекали его за эту речь, поскольку она являла собой не образец красноречия, а попытку склонить еще одного политика к определенному поступку. Н.С. Baldry и S. Perlman подчеркивают, что в речи «Филипп» находит отражение то, что для Исократа целью военной компании Филиппа в Азию являлось распространение греческих идеалов. Поскольку речь шла об установлении греческой опеки над варварами, Исократ считал своим долгом предложить Филиппу общий контур той опеки, которая необходима ему самому – опеки, в рамках которой *epimeleia* является частью образовательного процесса².

Обращаясь к Филиппу, Исократ подчеркнул, что в роду Филиппа, как и в роду каждого человека, есть прославленный предок, который должен стать примером и побуждать быть мудрым и сильным: «Имея это в виду, ты должен постоянно заботиться о том, чтобы ... у всех людей утвердилось такое мнение о тебе. А тот, кто сильнее других добивается все большей и большей славы,

¹ Isocr. Ad Dem. (TLG s.49); Исократ. К Демонику, рус.пер. К.М. Колобовой, 1965. – С.220.

² Baldry H.C. The Unity of Mankind in Greek Thought. – London: Cambridge University Press, 1966. – P.69-70; Perlman S. Isocrates' Advice on Philip's Attitude towards Barbarians // Historia: Zeitschrift für Alte Geschichte. – Bd. 16, H. 3 (Jul., 1967). –Vol. 154. – P.338-343.

должен устремляться ... к подвигам, хотя и выполнимым, но по замыслу приближающимся к мечте»¹. В оригинале Исократ употребил синоним слова «заботиться» – «μελετᾶν». С его точки зрения, осуществление «заботы о себе» сводилось к следованию простым правилам: почитай богов и родителей, уважай законы и мнение друзей, будь умерен в физических упражнениях и речах, будь скромным и любознательным, цени данные тебе наставления, остерегайся клеветы и наслаждений, дорожи имеющимся состоянием и, не стремись любой ценой его приумножить и т.д. На значимость данных правил, по Исократу, призван указывать наставник, который не должен ограничиваться только обучением красноречию. Умение заботиться о себе приносит ученику большую пользу, чем умение логично выстраивать собственную речь.

В общей оценке ключевой для Исократа оппозиции «человек – полис» мы разделяем мнение В.И. Исаевой, считающей, что отношения между оратором и его аудиторией Исократ стремился проецировать на отношения между политическим лидером и народом². Ораторы и политические лидеры, восхваляющие добродетель, не всегда ей следуют, потому что недооценивают тех преимуществ, которые она дает. Соотнесение общего и частного приводит Исократу к следующему выводу: обращение внимания на себя тесно связано с обращением внимания на город, поскольку ложные суждения об истине, красоте и справедливости присутствуют как в душе человека, так и в душе города. Заботящийся о себе оратор ведет к добродетели себя и тех, кому адресованы его речи, а заботящийся о себе правитель – целые города. В крупнейшей школе красноречия Эллады, возглавляемой Исократом, он стремился дать ориентир молодым людям: к чему им следует стремиться, от чего воздерживаться, с кем общаться и от кого дистанцироваться. Только пройдя свой жизненный путь с четким пониманием того, каким образом следует укрощать тело, чтобы оно не мешало заботе о душе, можно достичь добродетели: «Обладание добродетелью («ἀρετῆς»), когда она *развивается закономерно*, вместе с духовными силами, – единственное, что не покидает человека даже в старости» (курсив наш – В.П.)³. Курс обучения в школе Исократу длился от трех до четырех лет и был доступен только очень

¹ Isocr. Philip. (TLG s.118); Исократ. Филипп, рус.пер. В.Г. Боруховича, 1994. – С. 230.

² Исаева В.И. Античная Греция в зеркале риторики: Исократ. – М.: Наука; Восточная лит-ра. – 1994. – 255 с.

³ Isocr. Ad Dem. (TLG s.7); Исократ. К Демонику, рус.пер. К.М. Колобовой, 1965. – С.215.

состоятельным людям. За сорок лет своего существования школа Исократы выпустила известных античных историков, ораторов, политиков и полководцев (Андротион, Ликург, Никокл, Клеарх и др.).

Взгляды Исократы на «заботу о себе» реконструированы на основе его речей и писем, адресованных государственным деятелям или частным лицам и содержащих элементы педагогического нарратива. Через них Исократ обращался к людям, с которыми по разным причинам не мог пообщаться лично (из-за нежелания покидать Афины и своих учеников, слабого здоровья или существенной разницы в статусе с тем, к кому он писал). В.И. Исаева указывает на то, что речи Исократы существенно отличались от речей его современников, не только потому, что отличались большей аргументированностью, логичностью и широтой затрагиваемых проблем. Ключевой проблемой для Исократы, по Исаевой, была проблема «совершенствования человека посредством слова» как «залог существования и процветания полиса»: «Постижение законов развития слова и построения речи для него не самоцель, а универсальный инструмент для изучения мира человека ... и активного воздействия на этот мир»¹.

В содержаниях речей «К Демонику» и «К Никоклу», составленных в качестве вступления в них анонимным грамматиком, было подчеркнуто их педагогическое значение: «Исократ писал много речей, к числу которых относятся наставления... <...> Мы думаем, что Исократ хотел быть полезен для всех, однако, считая составление советов, обращенных ко всем, занятием тягостным и назойливым, он пожелал написать их как бы для Демоника и Никокла. На самом же деле посредством этих наставлений он обращается с увещаниями ко всем людям...»². На примере сына своего друга Демоника Исократ показывал, как следует заботиться о себе простому человеку, а на примере Никокла – царственной особе. Развивая мысль о том, что человек должен отличаться от других добродетелью ровно настолько, насколько он превосходит их в своем положении, Исократ рекомендовал Демонику заботиться о том, чтобы тело было приучено к труду, а душа к размышлению, а Никоклу – о том, чтобы управлять своей душой больше, чем гражданами.

¹ Исаева В.И. Античная Греция в зеркале риторики: Исократ. – М.: Наука; Восточная лит-ра. – 1994. – С.15.

² Isocrates. Ad Demonicum et Panegyricus, 1899. – P.1-2; Исократ. К Демонику // Исократ. Речи / пер., под ред. К.М. Колобовой // Вестник древней истории. – 1965. – № 3 – С.213.

Правитель не должен пренебрегать наставлениями и быть рабом своих желаний, поскольку небрежность по отношению к себе влечет небрежность по отношению к городу и государству.

Опора на русские переводы К.М. Колобовой речей Исократы «К Демонику» и «К Никоклу» не позволяет в полной мере конкретизировать его представления о «заботе о себе». В частности, в заключение речи «К Демонику» Исократ пишет следующее: «...всякий, кто хочет стать воспитанным человеком ... отовсюду должен добывать для себя полезное. Ибо даже при таком старании человек лишь с трудом может одолеть свои природные недостатки»¹. В первоисточнике Исократ употребляет понятие «забота» («ἐπιμέλεια») в педагогическом контексте: применительно к образовательным потребностям человека, которые должны быть им осознаны и удовлетворены, которое в русском переводе было заменено «старанием». В речи «К Никоклу» Исократ указывает на пристальное внимание к воспитанию государственного деятеля, но не употребляет в первоисточнике слова «заботиться», который присутствует в русском переводе: «...люди, о чьем воспитании следовало бы заботиться больше всего, как только придут к власти, оказываются навсегда лишенными каких бы то ни было наставлений»². Общей для речей и писем Исократы, является мысль о том, что большой жизненный опыт наставника позволяет оградить ученика от множества ошибок.

Оригинальное представление о «заботе о себе» дано древнегреческим писателем Ксенофонтом (ок. 427 – ок. 355 до н.э.). Обращение к TLG Textual Search позволило установить, что Ксенофонт употреблял слово «ἐπιμέλεια» и однокоренные слова (в т.ч. и понятие «забота о себе») в педагогическом контексте в трудах «Воспоминания о Сократе» и «Воспитании Кира» (или «Киропедия»). Если в первом труде Ксенофонт дает оценку представления Сократа о «заботе о себе», то во втором – формулирует собственные представления о данном феномене. «Забота о себе» для Ксенофонта прочно связана с калокагатией – «великим именованием» – тем, что по праву выделено в лексиконе древнего грека, чтобы обозначить совокупность добродетелей. В «Воспоминаниях о Сократе» он подчеркивал, что афиняне смогут вернуть себе

¹ Isocr. Ad Dem. (TLG, s.52); рус.пер. К.М. Колобовой, 1965. – С.220.

² Τοῖς δὲ τυράννοις οὐδὲν ὑπάρχει τοιοῦτον, ἀλλ' οὐς ἔδει παιδεύεσθαι μᾶλλον τῶν ἄλλων, ἐπειδὴν εἰς τὴν ἀρχὴν καταστῶσιν, ἀνουθέτητοι διατελοῦσιν (Isocr. Ad Nic. (TLG, s.4); рус.пер. К.М. Колобовой, 1965. – С.221).

прежний статус и Афины не будут так далеки от совершенства (Ксенофонт употребляет слово «καλοκαγαθία», т.е. далеки от калокагатии) двумя способами: «разузнать, какие порядки были у предков, и соблюдать их столь же строго, то они стали бы ничуть не хуже предков» или перенять современный опыт, чтобы «при одинаковом укладе жизни, афиняне были бы ничуть не хуже их, а при более строгом даже и лучше»¹. В русском переводе связь между понятиями «калокагатия» и «забота» (в значении особого образа жизни, выстроенного в логике собственных образовательных перспектив), на которую указывает Ксенофонт, теряется, поскольку употребленный им в оригинале термин «ἐπιμέλειαν» переведен как «уклад жизни».

В труде «Воспитании Кира» («Киропедия»), написанном Ксенофонтom около 362 г. до н.э., он не только подробно описывает, каким образом «забота о себе» осуществлялась у персов, но и сопоставляет ее с греческими представлениями о «заботе о себе». На основе русского перевода В.Г.Боруховича и Э.Д.Фролова «Воспитания Кира», обобщить представления Ксенофонта о «заботе о себе» не представляется возможным. Педагогический контекст употребления понятия «забота» достаточно часто не прослеживается, поскольку данное понятие заменено в русском варианте рядом синонимов. Так, например, Ксенофонт подчеркивает, что законы оказывают на персов значительно большее воспитательное влияние, чем в других государствах, и контроль за их соблюдением значительно строже: «...персидские законы содержат предупредительные меры и с самого начала воспитывают граждан так, что они никогда не позволят себе дурного или позорного поступка»². Сопоставление русского перевода и первоисточника базы TLG позволяет говорить о том, что «Περσικῶν νόμων προλαβόντες ἐπιμέλονται» было переведено как «персидские законы содержат предупредительные меры». При этом глагол «заботиться», употребленный Ксенофонтom, был опущен. Более точным является перевод «законы заботятся о предупреждении того, чтобы...». В данном же контексте Ксенофонт указывает на то, что персы не нарушают закон не только из-за неотвратимости наказания. Воспитание граждан на каждом

¹ Xen. Mem. (TLG, b.3, ch.5, s.15, l.1), рус.пер. С.И. Соболевского, 1993. – С.84-85.

² Сопоставление русского перевода и первоисточника позволяет говорить о том, что «Περσικῶν νόμων προλαβόντες ἐπιμέλονται» было переведено как «персидские законы содержат предупредительные меры» (Xen. Cyr. (TLG, s.2, l.2.), рус.пер. В.Г. Боруховича, Э.Д. Фролова, 1976. – С.7).

этапе их жизни выстроено таким образом, что рядом с ними находится наставник, который позволяет им понять, что через законы государство заботится о своих гражданах. И им ничего не остается, как только заботиться о самих себе, чтобы не идти в разрез с законами.

В «Воспитании Кира» Ксенофонт, сопоставив возрастную периодизацию греков и персов, подчеркнул, что у последних существует не семь, а четыре возрастные группы (дети, эфебы, «зрелые мужи» и те, «кто по возрасту уже не может быть воином») и над каждой из данных групп стоят «предводители», которые «способны воспитывать в них прекрасные качества»¹. Наставники («предводители» по Ксенофону) для каждой предыдущей возрастной группы выбирались из последующих возрастных групп: для детей – «пожилые люди», для эфебов – «зрелые мужи», для «зрелых мужей» и «пожилых людей» – те, кто способны научить точно исполнять приказы и контролировать их выполнение. Значимым для данного исследования является следующий вывод, который был сделан Ксенофонтom: персам удалось достичь значительного превосходства над греками в сфере образования всех четырех возрастных групп, поскольку им удалось актуализировать педагогический потенциал города. Ключевым Ксенофонт считал то, что у персов в столице их государства есть т.н. Свободная площадь, на которой находится царский дворец и государственные здания, и что она разделена на четыре сектора (для общения представителей каждой возрастной группы) и не доступна для торговцев (чтобы «сборище этих людей не смешивалось с благородными и воспитанными людьми»)².

Подробно описав значительный отрезок жизни Кира Младшего, Ксенофонт указал, что он являлся идеальным главнокомандующим, который заботился о здоровье и продовольственном обеспечении своих воинов, имуществе и жизни побежденных, поддержании уважительных и политически перспективных отношений с единомышленниками. Выведенный в сочинении наставником Кира его отец Дарий II показан сумевшим объяснить ему, что забота о себе неотделима от заботы о других. Значительную часть труда «Воспитание Кира» занимает диалог Кира с отцом, который выстроен Ксенофонтom для своих слушателей/читателей таким образом, чтобы любой

¹ Xen. Cyn. (TLG, b.1. ch.2 s.4); Ксенофонт. Киропедия, рус.пер. В.Г. Боруховича, Э.Д. Фролова, 1976. – С.7.

² Там же. С.7.

желающий проявить «заботу о себе» и достичь такого же результата, как и Кир, смог получить ответы на все свои вопросы. На вопрос Кира отцу о том, как стать мудрым, Дарий II отвечает, что следует научиться принимать правильные решения и заботиться о том, чтобы всегда действовать в соответствии с ними. В данном контексте понятия «ἐπιμέλεια» употреблено Ксенофонтом в логике Сократа: получив образец «заботы о себе» от наставника, человек обязан следовать ему в течение всей жизни. Подчеркивая, что Кир научился этому от отца, Ксенофонт дополняет «заботу о себе», приводя одно из высказываний Кира, которое характеризовало его как высоко образованного человека и тонкого дипломата: «...мы мало выиграем, если позаботимся только о себе и оставим без внимания наших союзников»¹.

Элементы педагогического нарратива в «Воспитании Кира», иллюстрируют то, каким образом, по Ксенофону, наставник должен научить заботиться о себе человека, которому предстоит пройти испытание властью. Ксенофонт подчеркивает, что есть люди, долго и кропотливо заботившиеся о себе, но часто перестающие это делать, завладев властью. Они становятся беззаботными, т.е. заботы о душе и теле больше не кажутся им важными: «Конечно, это великое дело – завладеть властью, но еще более ... сохранить ее за собой. ...удержать завоеванное уже никак не возможно без благоразумия, без воздержания, без великого радения»². Отметим, что в первоисточнике Ксенофот в данном фрагменте снова употребил слово «ἐπιμέλεια», которое было переведено на русский как «радение». Как и у Исократы, у Ксенофонта «забота о себе» конкретизируется через метафору войны: выйдя из-под контроля наставника, ученик вынужден вести внутреннюю войну с самим собой и тем, кого он считает образцом в мышлении и поведении. Внутренняя война, на которой акцентирует внимание Ксенофонт, является стремлением бороться со своими недостатками и тенденцией к беззаботности. Адекватно понятая учеником в «заботе о себе», она не только не ведет к саморазрушению, а, напротив, позволяет осуществить целенаправленное построение себя. Следствием жанрового своеобразия «Воспитания Кира» (В.Г. Борухович

¹ ἀλλ' οὐ μοι δοκεῖ τοῦτ' ἂν τὸ ἄριστον πλέον ὠφελῆσαι ἡμᾶς ἢ τὸ τῶν συμμάχων ἐπιμελεῖς φανῆναι (Xen. Cyr. (TLG, b.4, ch.2, s.39), рус.пер. В.Г. Боруховича, Э.Д. Фролова, 1976. – С.90.

² Xen. Cyr. (TLG, sec.75, l.1., рус.пер. В.Г. Боруховича, Э.Д. Фролова, 1976. – С.178.

² Аристотель. Большая этика, рус. пер. Т.А. Миллер. – С.360 Ксенофонт. Киропедия, рус.пер. В.Г. Боруховича, Э.Д. Фролова, 1976. – С.178.

относит его к историческому роману), стала недостаточная экспликация и детализация концептов «ученик» и «наставник», сохраняемых в тексте на уровне художественных образов. В труде «Воспоминания о Сократе», анализ которого был дан нами при конкретизации представлений Сократа о «заботе о себе», данные концепты употреблялись Ксенофонтом достаточно широко. Сопоставление «Воспоминаний» и «Киропедии» дало нам возможность сформировать целостное представление данного автора о «заботе о себе».

Еще одним мыслителем классического периода, расширившим греческие представления о «заботе о себе» в аспекте калокагатии, являлся Аристотель (384 до н.э. – 322 до н.э.). В «Большой этике» он подчеркивал, что добродетельный человек – это нравственно красивый человек. Определяя калокагатию, Аристотель объединил все существующие добродетели и указал на то, что достижение образовательных идеалов во многом предопределено внутренней устремленностью человека. Одни надеются на «случайную удачу», которая может быть расценена как забота («ἐπιμελεία») богов о человеке, а другие – на закономерную, которая является следствием разумного рассуждения и действия, т.е. заботы о самом себе. Для Аристотеля человек калокагатен, если его душа и тело находятся в хорошем состоянии (в оригинале для их характеристики используется слово «καλός»). Достижение такого состояния возможно только при условии, что «тело существует ради души»¹. В труде «Никомахова этика» Аристотель окончательно закрепил связь добродетели с «заботой о себе», подчеркнув, что счастье достижимо для всех, кто стремится к добродетели («ἀρετήν») при условии «обучения и заботы» («μαθήσεως καὶ ἐπιμελείας»)².

Не употребляя понятия «забота о себе», Аристотель указал на то, что такого рода деятельность в равной степени выгодна как самому человеку, так и государству. Гражданин определен Аристотелем как частица государства, забота о которой, есть забота о государстве в целом. В «Политике» он акцентировал внимание на том, что необходимость граждан заботиться о добродетели (в оригинале Аристотель употребляет словосочетание «ἀρετῆς ἐπιμελὲς») возникает только в том государстве, которое является таковым не на словах, а на деле. По его мнению, если признать то, что «государство в его

¹ Arist. EM, 1208a15; Аристотель. Большая этика, рус. пер. Т.А. Миллер. – С.360.

² Aristot. EN. (TLG, p.1099b, l.20)

целом имеет в виду одну конечную цель, то, ясно, для всех нужно единое и одинаковое воспитание, и забота об этом воспитании должна быть общим, а не частным делом»¹. Обращение к «Политике» на языке оригинала позволило не только восстановить частично утраченный в русском переводе педагогический контекст терминосочетаний «забота о теле» и «забота о душе», но и определить метафору, через которую Аристотель конкретизировал представления «заботы о себе», выраженные в его работах имплицитно. По Аристотелю, поскольку возникновение неразумного предшествует возникновению разумному (возникновение тела предшествует возникновению души), то и возникновение заботы о теле должно предшествовать заботе о душе. Как следствие, забота человека о самом себе предшествует его заботе о городе или государстве и конкретизируется Аристотелем через метафору активно используемого преумножаемого имущества (капитала). У Аристотеля «забота о себе» – это не богатство, которым нужно дорожить, это именно капитал, которым нужно умело распоряжаться, чтобы он одновременно приносил прибыль и его конкретному обладателю, и государству в целом. В «Политике», содержащей значительное количество элементов педагогических нарративов, он косвенно определяет заботу «человека о себе» как образовательное вливание в самого себя и государство, аналогичное денежному вливанию, которое может оказаться решающим в трудный для индивида и/или государства момент.

Стремясь реализовать многие выдвинутые теоретические положения на практике, Аристотель между 335 и 334 гг. до н.э. покупает в Афинах дом с садом и основывает Ликей. А.-И. Марру оценил открытие риторической школы Исократом (393 г.) и Академии Платона (387 г.) как «решающий шаг вперед в начале IV века»². Событием конца IV в. до н.э., равнозначным обозначенным событиям, являлось открытие Аристотелем Ликейя. Его структура была близка структуре Академии Платона: ученики представляли собой коллектив «свободных и равных». Ликей был открыт для всех, кто стремился к добродетели, однако, в отличие от Академии, готовил учеников не столько к политической, сколько к философской жизни. Поэтому А.Е. Смирнов таким

¹ ἐπεὶ δ' ἐν τὸ τέλος τῆ πόλει πάση, φανερόν ὅτι καὶ τὴν παιδείαν μίαν καὶ τὴν αὐτὴν ἀναγκαῖον εἶναι πάντων, καὶ ταύτης τὴν ἐπιμέλειαν εἶναι κοινὴν καὶ μὴ κατ' ἰδίαν (Aristot. Pol. (TLG, p.1337a); Аристотель. Политика, рус. пер. С.А. Жебелева. – С.628).

² Марру А.-И. История воспитания в античности (Греция) / пер. с франц. А.И. Любжина, М.А. Сокольской, А.В. Пахомовой. – М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шачалина, 1998. – С.94.

образом характеризует направленность «ликейского» обучения: «...за неимением возможности управлять реальным государством ученики, согласно канонам государства идеального, были приставлены к управлению собственным «Я», то есть к заботе о себе»¹. В отличие от Сократа и Платона, вопросы о справедливом и несправедливом, истинном и ложном, красивом и безобразном для Аристотеля не были связаны с оппозицией «человек – внешний мир». По его мнению, значимым являлось не то, каким образом в душе человека справедливое уступает место несправедливому, истинное – ложному и т.д., а то, рефлексировать ли человек душевные переходы такого рода. Исключительная роль в том, чтобы не допустить движение души от «лучшей части» к «худшей», принадлежала наставнику. В трактате «О душе» Аристотель определяет его как человека, который мудр и может многому научить другого не потому, что имеет опыт, а потому что имеет знания. Именно знания помогают ему соотнести неоднозначность педагогического влияния на тело и душу с их собственной (душевной и телесной) неоднозначностью: «...не следует спрашивать, есть ли душа и тело нечто единое, как не следует это спрашивать ни относительно воска и отпечатка на нем...»². По его мнению, наставников почитают именно потому, что они воспринимают душу и тело как два начала, обуславливающие стремление человека к знанию.

В целом, следствием частых войн V–IV вв. до н.э., стало то, что ключевыми вопросами, так или иначе затрагивающими все сферы греческой жизни, стали вопросы о приемлемости тех или иных отношений между главами военных союзов и их членами, правах и обязанностях крупных городов по отношению к мелким во время войны и во время мира. Резюмирующим для данных вопросов был вопрос о том, каким образом можно построить идеальный полис, если окружающая реальность опровергала саму возможность такого построения (отсутствие согласованных действий между союзниками, предательства, жестокость по отношению к пленным и т.д.). На сферу образования была возложена ответственность за не вполне понятные мотивы действий политиков и полководцев, легко подменяющих справедливое несправедливым, истинное ложным, красивое безобразным. Все это укрепляло

¹ Смирнов А.Е. «Забота о себе» и политико-юридические сферы Древней Греции // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Право. – 2006. – №5(60). – С. 84.

² Aristot. De an. (TLG, p.412b; Аристотель, О душе, рус. пер. А.П. Казанского, П.С. Поповой, В. Снегирева, 1976. – С.395.

античных мыслителей классического периода в мысли о том, что политические деятели далеки от того уровня образования, которое им стремились дать софисты.

Рассматривая «высшее образование» в качестве связующей нити между идеальным полисом и греческими полисами, балансирующими между войной и миром, древнегреческие наставники в «заботе о себе» указали на то, что оно может иметь разную организацию в зависимости от того, кто проявляет «заботу о себе»: политический деятель и обычный гражданин. Сохранялась ориентация на философский или риторический образовательный идеал, однако содержание концептуальной схемы антропологического дискурса «заботы о себе» существенно трансформировалось. Череда военных поражений и утрата Афинами роли сильнейшего полиса Элады поставила перед наставниками вопрос о том, каким образом их ученики могут помочь родному городу в восстановлении прежнего величия. Стремление оказать образовательное воздействие на сограждан побудило наставников-философов и наставников-риторов отнести к ключевым понятиям, которые давали представление о сущности «заботы о себе», понятия «знание», «истина», «красота», «мудрость» и «справедливость». Выстраивать «заботу о себе» в логике понятий, предложенных пифагорейцами и софистами, не представлялось возможным, поскольку они были ориентированы на описание педагогической реальности мирного полиса, постоянно укрепляющего, а не сдающего свои позиции. Опора на педагогическое содержание понятий «знание», «истина», «красота», «мудрость» и «справедливость» позволяла ученикам сопоставлять наличный и желаемый уровень образования. Вне зависимости от того, каким образом метафорически определялась «забота о себе» (как волчок у Сократа и Платона, как война у Исократы и Ксенофонта или как капитал у Аристотеля), наставники выстраивали четкие параллели между судьбой получающего «высшее образование» и судьбой его города. Педагогические нарративы, элементы которых были выявлены нами в используемых источниках, становятся адресованными человеку, который не просто осознает свои образовательные возможности, а стремится их расширить. В понимание «заботы о себе» мыслители классического периода вкладывали смысл, связанный с образовательными различиями не столько греков и варваров, сколько греков-афинян и других греков в аспекте их исторического предназначения.

3.3. Антропологический дискурс «заботы о себе» античной педагогики эллинистического периода (IV – I вв. до н.э.)

Третьим периодом, входящим в первый этап развития антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики (вторая треть VI – I вв. до н.э.), являлся эллинистический период (IV – I вв. до н.э.). Данный период с хронологической точки зрения был самым длительным и рассматривается в работе как период, в котором антропологический дискурс «заботы о себе» постепенно отходит от ориентации на полис и провозглашает его преемником человека.

Неоднократные попытки установить «всеобщий мир» в первой половине IV в. до н.э. не были подкреплены не только должными политическими и экономическими гарантиями, но и не имели под собой реального желания полисов отказаться от своей автономности во имя общегреческого союза. На смену идеи полисной республики постепенно приходят панэллинская и монархическая идеи: объединение Эллады в политическое целое под силу только сильному монарху, на роль которого все чаще выдвигают македонского царя Филиппа II. Политическая надстройка нового общества формировалась на этот раз в единстве с образовательной, поскольку античные мыслители активно предлагали своим ученикам разнообразные политические программы промонархического содержания, интегрированные в наставления (Исократ в «Панегирике» и многих речах, Ксенофонт в «Киропедии» и др.). С конца IV в. греческая сфера образования несла на себе существенный отпечаток заботы о поддержании хрупкого греческого мира: промакедонские и антимакедонские движения, вспыхивавшие сначала на фоне широкомасштабных военных компаний Филиппа II, а затем Александра и его преемников в итоге привели к обращению эллинистического мира в сторону Рима.

По численности населения Афины времен Александра Македонского существенно уступали Александрии, Антиохии, Сиракузам, Карфагену и Риму и уже не рассматривались как крупнейший город. Вместе с тем, с III в. до н.э. наблюдалось усиление внимания Рима к Афинам, которые рассматриваются, в первую очередь, как крупнейший центр образования и культуры. Столь высокий статус, данный Римом Афинам, позволил им во время завоевания

римлянами Греции избежать покорения в 146 г. до н.э. и сохранить за собой статус «свободного города» («*civitas libera*»). Римская элита отправляла своих детей учиться к афинским философам и риторам, стремясь упрочить их социальный статус. Характеризуя эллинистические Афины, Е.В. Афонасин с полным основанием пишет: «Афины превратились в «университетский город», привлекающий студентов со всех концов древнего мира и выступающий образцом для более молодых и менее стабильных центров, таких как Рим и Александрия»¹.

Изменения в политической жизни Греции повлекли за собой изменения в представлениях о заботящемся о себе человеке, поскольку он на протяжении нескольких веков был активным участником политической жизни своего города. В рамках эллинистических монархий все политические деятели, прямо или косвенно подчинявшиеся монарху, назначались только им. Разнообразие вариантов оказало существенное влияние на понимание того, каким образом «забота о себе» позволяет достичь добродетели («*ἀρετή*»). Если в античной педагогике второй трети VI – начала V вв. до н.э. и античной педагогике классического периода V – IV вв. до н.э. «теория наследственности *ἀρετή*» уступила место «теории научимости *ἀρετή*» (термины Ф.Ф. Зелинского), то в эллинистический период – возникла теория *ἀρετή*, во многом зависящей от случая. Арете стала рассматриваться как «дар Тихе» – богини случайности, которая «возносит одних, ниспровергает других, никому не будучи ответственна в своих деяниях»². Македонское, а затем римское влияние на Грецию способствовало существенному расширению прав женщин и пересмотру прав рабов, однако, в целом не способствовало расширению их образовательных прав. В эллинистический период «забота о себе» продолжала оставаться прерогативой молодого человека, а ее распространение на женщин и наиболее преданных рабов, осуществленное в некоторых философских школах, было редким исключением из правил. Афины оставались центром сосредоточения представлений о «заботе о себе», уступив этот статус Риму только в самом конце периода эллинизма.

В эллинистический период разрыв с полисной традицией поставил

¹ Афонасин Е.В. Античный скептицизм. Антология латинских и греческих текстов, иллюстрирующих историю античной философии. – Новосибирск: НГУ, 2012. – С.29.

² Зелинский Ф.Ф. История античной культуры / ред. и прим. С.П. Заикина. – СПб.: Марс, 1995. – С.213.

античных мыслителей перед необходимостью переосмысления существующих образовательных идеалов. Вопрос о роли образования в суверенитете полиса и человека, с которым сталкивались наставники предшествующих периодов, в новых исторических реалиях перестал быть актуальным. А.-И. Марру, характеризуя античную педагогическую традицию после смерти Александра, подчеркивал, что, несмотря на то, что полисы греческого типа сохранились, а «политика эллинизации, проводимая наследниками Александра», выразилась в «создании центров городской жизни греческого типа», античный полис «отныне – лишь малая родина; это уже не фундаментальная категория, не высшее мерило мысли и культуры»¹. Пайдейя эллинистического периода выходит за рамки, установленные пониманием античного полиса как центра политической, экономической и образовательной деятельности, и провозглашает «фундаментальной категорией» отдельного человека. Это находит отклик в кинизме и эпикуреизме, приверженцы которых стремятся максимально индивидуализировать «заботу о себе». Несмотря на то, что «забота о себе» продолжала рассматриваться как форма передачи добродетели, обращенная к калокагатии, при ее определении все чаще акцентировалось внимание на автономности заботящегося о себе человека и значимости всего личностного: мыслей, переживаний, стремлений, чувств. Политическая элита все сильнее оказывается объединенной ответственностью за принятые решения, оценка которых осуществляется не открыто и публично (например, на агоре), а в кругу близких друзей, единомышленников или наедине с самим собой. Несмотря на то, что «ἀρετή» эллинистического периода в целом была обращена к калокагатии, в ней начала обнаруживаться также ориентация на автаркию, которая была абсолютизирована на следующем этапе развития антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики.

Для характеристики эллинистического периода античной педагогики привлекались источники, позволяющие раскрыть педагогический аспект трудов киников, эпикурейцев и Цицерона. Подлинные сочинения киников и Эпикура (за исключением небольшого количества писем) сохранились в виде отрывков, присутствующих в произведениях других авторов, и биографической работе

¹ Марру А.-И. История воспитания в античности (Греция) / пер. с франц. А.И. Любжина, М.А. Сокольской, А.В. Пахомовой. – М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шачалина, 1998. – С.140-141.

Диогена Лаэртского «О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов». Фрагменты произведений киников на языке оригинала были взяты из «Бесед Эпиктета» (рус. пер. Г.А. Таронян, англ. пер. Г. Лонг, У.Т. Хиггинсон), «Метафизики» Аристотеля (рус. пер. А.В. Кубицкий, англ. пер. Х. Триденник), работы Диогена Лаэртского «О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов» (рус. пер. М.Л.Гаспарова, англ. пер. Р.Д. Хикс), сочинения античного доксографа и педагога Стобия «Антология» и анализировались в сопоставлении с имеющимися переводами на русский И.М. Нахова. Письма и фрагменты трудов Эпикура на языке оригинала анализировались в сопоставлении с имеющимися переводами на русский М.Л. Гаспарова и С.И. Соболевского. Работы Цицерона «О законах», «О пределах блага и зла», «О природе богов», «Тускуланские беседы» на языке оригинала сопоставлялись с русскими переводами Н.А. Федоровой, М.И. Рижского, М.Л. Гаспарова, Г.И. Ломонос-Ровной и подстрочному переводу с комментариями и выбранными словами 1885 г. (Одесса: Типография В. Кирхнера).

Систематизация, обобщение и анализ присутствовавших в данных источниках элементов педагогических нарративов, были осуществлены критически и с учетом прямого или косвенного влияния позиции авторов использованных источников по отношению к представлениям киников и эпикурейцев. Отметим, что мы располагаем только косвенными источниками, на основе которых можно сделать вывод о том, что киники и эпикурейцы оперировали понятием «забота о себе». Значительную группу источников составили отечественные и зарубежные работы, в которых реконструирована педагогическая реальность (В.Г. Безрогов, В. Йегер, А.-И. Марру, Ж.Л. Уссинг и др.) и обобщены представления о «заботе о себе» эллинистического периода (П. Адо, М. Фуко, А.Е. Соловьев, С.С. Хоружий и др.). Сопоставлению источников на языке оригинала с их английскими и русскими переводами позволило осуществить историко-педагогическую реконструкцию понятийного, метафоричного, нарративного и концептуального измерений античной педагогической реальности эллинистического и сопоставить их с предыдущими периодами.

Содержательное наполнение концептуальной схемы антропологического дискурса «заботы о себе» в эллинистический период было обусловлено тем, что основным результатом образования, достижение которого позволяло говорить о

том, что человек стал добродетельным, являлась практическая мудрость. «Забота о себе» рассматривалась как стремление человека стать добродетельным, однако отказ от идеи совершенствования полиса в пользу идеи совершенствования человека способствовал тому, что понятие «добродетель» из понятия, обращенного ко всем, превратилось в понятие, обращенное к конкретному человеку, желающему проявить «заботу о себе». В основу взаимопонимания между наставником («говорящим») и учеником («слушающим») была положена новая понятийная схема, в которую были включены понятия «покой» («ἄσφικτον»), «свобода» («αἰρεσις»), «радость» («γλυκύτης»), «безмятежность» («γαλήνη») и «счастье» («αἰσῆμια»). Педагогическое содержание данных понятий раскрывалось при соотнесении стремлений и потребностей ученика в «заботе о себе». В частности, понятие счастья определялось через понятия «alypia (отсутствие страдания или печали) – у киников, ataraxia (невозмутимость) – у эпикурейцев, arathia (бесстрастие, невозмутимость) – у стоиков»¹. Понятия, образовавшие понятийную схему классического периода, признавались как значимые, но не предопределяющие представления о «заботе о себе». Первостепенным стало не столько знание, истина, красота или справедливость, сколько контроль над своими представлениями о том, что следует считать таковыми, и на основе чего проектировать свое поведение.

Дион Хрисостом в своих произведениях сравнивал эллинистических наставников и наставников классической эпохи и делал вывод о том, что преемственность между ними лежит в плоскости понимания того, что ученик должен обладать общей образованностью («paideia»), смелостью («andreia») и великодушием («megalophrosune»). Вместе с тем, преобразование самого себя связано, прежде всего, с сопротивлением не чему-то внешнему, лежащему вне человека, а с сопротивлением самому себе – своим слабостям, страстям и порокам. В античной педагогике второй трети VI – начала V вв. до н.э. и античной педагогике классического периода V – IV вв. до н.э. наставник для ученика – это человек, имеющий уникальный жизненный опыт, а потому, образец мышления и поведения. Его основная функция – указать ученику, что все его проблемы от недостатка знания. Начиная с эллинистического периода,

¹ Маринович Л., Кошеленко Г. Эпиктет // Беседы Эпиктета / изд. подгот. Г.А. Таронян. – М.: Ладомир, 1997. – С.9.

ученик начинает восприниматься, прежде всего, как неспособный самостоятельно противостоять порокам и нуждающийся в помощи со стороны наставника. В центре уникального жизненного опыта наставника оказывается не столько знание, сколько опыт усмирения человеческой природы. Образ идеального наставника формируется вокруг идей, значимых для предыдущих периодов, но не всегда четко эксплицированных и детализированных. Неслучайно, в практике реализации «заботы о себе» эллинистического периода сохранилась логика классического периода: ученик всюду сопровождал наставника, постигая «практическую мудрость», т.е. копируя образцы мышления и поведения во время работы, отдыха, общения наставника с друзьями и другими учениками.

Существенный вклад в развитие представлений о «заботе о себе» в эллинистический период внесли киники, которые акцентировали внимание на том, что образованный человек должен строить свою жизнь презирая роскошь, удовольствия и чужое мнение. В источниках, на основе которых была осуществлена реконструкция процесса обучения у киников, понятие «забота» («ἐπιμέλεια») употреблялось ими преимущественно в педагогическом контексте. Обращение к разрозненным фрагментам античных авторов, цитирующих киников, и биографической работе Диогена Лаэртского «О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов» в переводе и на языке оригинала позволило нам восстановить общий контекст представлений о том, на что должна быть направлена забота человека, стремящегося к добродетели в логике киников. Основатель кинизма Антисфен (445 до н.э. – 360 до н.э.), согласно Диогену Лаэртскому, указывал, что Сократ дал ему понимание того, что по-настоящему богат только стремящийся к мудрости и добродетели¹. С тех пор он стремился привить своим ученикам понимание того, что богатство находится в их душе. По-видимому, для киников «забота о себе» конкретизировалась через метафору богатства: умением заботиться о себе нужно дорожить, ему нужно радоваться и разделять со всеми, кто этого хочет.

Диоген Лаэртский подчеркивал, что Антисфен стремился дать своим ученикам определение ключевых понятий – выразить то, «чем предмет был или

¹ Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов, рус.пер. М.Л.Гаспарова, 1986. – С.218.

что он есть» (οὐκ αἰσχύνη)¹. Если у них возникали затруднения в определении того или иного понятия, Антисфен обращал их внимание на то, что длинное описательное определение не всегда уместно. Если уяснить суть описываемого, показывал Антисфен, судя по сведениям Эпиктета, и сопоставить его с чем-то уже известным, то в определении понятия не будет затруднения. В одной из бесед Эпиктета подчеркивается, что для Антисфена, как и для многих, «начало образования» – это «исследование слов», т.е. постижение сущности понятий². Обращаясь к своим ученикам, Антисфен стремился расширить их представления о педагогическом содержании понятий «покой», «свобода», «радость», «безмятежность» и «счастье».

По Диогену Лаэртскому, Антисфен «доказывал, что добродетели можно научиться... Для счастья достаточно одной добродетели, а она нуждается лишь в Сократовой силе. Добродетель же состоит в делах и не нуждается ни в многословии, ни в науках»³. Добродетельность, с точки зрения Антисфена, проявляется, но не ограничивается искусством в речах. Они проявляются в поступках и умении жить не столько по законам города, сколько по законам добродетели. Стобей в «Антологии» привел следующие слова Антисфена: «Того, кто тебя опровергает, нужно не опровергать, а научить»⁴. Несмотря на то, что имеющиеся источники на языке оригинала позволяют говорить лишь об имплицитной связи между понятиями «забота» («ἐπιμέλεια») и «добродетель» («ἀρετή»)⁵, для Антисфена человек, стремящийся к добродетели, это человек, которого Сократ называл заботящимся о себе. Как и Сократ, Антисфен осуждал тех, кто излишне заботится о своем теле и стремится стать атлетом, в ущерб заботе о душе. В логике Сократа, Антисфен определял образованного человека как уважающего законы своего города и строящего в своей душе стены,

¹ Diog. Laert. 6.3; Цит. по: Антология кинизма. Фрагменты сочинений кинических мыслителей / изд. подг. И.М. Нахов. – М.: Наука, 1984. – С.106.

² Беседы Эпиктета / изд. подгот. Г.А. Таронян. М.: Ладомир, 1997. – С.69.

³ Ἰδὼν ποτε διδακτὴν ἀπεδείκνυε τὴν ἀρετὴν. τοὺς αὐτοὺς εὐγενεῖς τοὺς καὶ ἐναρέτους: αὐτάρκη δὲ τὴν ἀρετὴν πρὸς εὐδαιμονίαν, μηδενὸς προσδεομένην ὅτι μὴ Σωκρατικῆς ἰσχύος. τὴν τ' ἀρετὴν τῶν ἔργων εἶναι, μῆτε λόγων πλείστον δεομένην μῆτε μαθημάτων. (Diog. Laert. 6.1.; Цит. по: Антология кинизма. Фрагменты сочинений кинических мыслителей / изд. подг. И.М. Нахов. – М.: Наука, 1984. – С.56).

⁴ St. An. XCV.8; Цит. по: Антология кинизма. Фрагменты сочинений кинических мыслителей / изд. подг. И.М. Нахов. – М.: Наука, 1984. – С.114.

⁵ Ключевым среди данных источников является следующий: Epistolographoi Hellēnikoi. Epistolographi Graeci / recens., recogn. adnotatione critica et indicibus instruxit R. Hercher. Accedunt F. Boissonadii ad Synesium notae ineditae. – P.: Par, 1873. – 843 p.

подобные стенам, оберегающим город от врагов.

С точки зрения Диогена Синопского (412 до н.э. – 323 до н.э.), заботиться о себе («обходиться с самим собой») означало достичь такого состояния, о котором можно было бы сказать, что душа свободна и находится в покое и радости. Такой человек «многим приносит пользу, но больше всего самому себе», поскольку оберегает себя и не стремится ничего делать «сверх своих сил»¹. Диоген Лаэртский в биографии Диогена Синопского указал на случай, когда Диоген в ответ на утверждение одного из горожан о незначимости философии задал ему вопрос: «Для чего же ты живешь, если тебя не заботит жизнь в добродетели?»². В источнике в педагогическом контексте употреблено «μέλει» без приставки «ἐπι-», однако доподлинно неизвестно употреблял ли Диоген действительно «μέλει» или обращался к слову «ἐπιμέλεια». По Диогену Лаэртскому, Диоген подчеркивал определенное сходство образа жизни калокагатного человека с образом жизни мыши, не заботящейся о крове, свете и лакомствах. В качестве наставника, по Диогену, должен выступать преданный друг или заклятый враг, поскольку они, хоть и из разных побуждений, могут указать на ошибку и дать ценное наставление. Дион Хрисостом в своих произведениях указывал, что Диоген Синопский проводил параллель между городами, жители которых забывают, что собрались вместе, чтобы обороняться от врагов, и людьми, которые в охоте за удовольствиями забывают о себе: «Когда им казалось, что они больше всего заботятся о себе, и в это самое время дела у них шли все хуже именно по той причине, что они очень заботились («ἐπιμέλειάν») и пеклись о своем благополучии»³. В английском переводе, как и в русском, слово «заботиться» («care») было сохранено.

Диоген Синопский, по сообщению Диогена Лаэртского, выделял «упражнения», касающиеся души, и «упражнения», касающиеся тела. По его

¹ Дион Хрис. Речи, VI // Цит. по: Антология кинизма. Фрагменты сочинений кинических мыслителей / изд. подг. И.М. Нахов. – М.: Наука, 1984. – С.167; Dio Chrysostom. Oration 6 [Электронный ресурс] // URL: http://lucianofsamosata.info/wiki/doku.php?id=diogenes_of_sinope:dio_chrysostom_oration_6#sthash.PghBzj4Q.dpuf (дата обращения 02.09.2013)

² ζῆς, εἰ τοῦ καλῶς ζῆν μὴ μέλει σοι (Diog. Laert. (P, 6.2.); Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов, рус.пер. М.Л.Гаспарова, 1986. – С.76).

³ Dio Chr. Or. (P, 6.29); Дион Хрис. Речи, VI // Цит. по: Антология кинизма. Фрагменты сочинений кинических мыслителей / изд. подг. И.М. Нахов. – М.: Наука, 1984. – С.167; Dio Chrysostom. Oration 6 [Электронный ресурс] // URL: http://lucianofsamosata.info/wiki/doku.php?id=diogenes_of_sinope:dio_chrysostom_oration_6#sthash.PghBzj4Q.dpuf (дата обращения 02.09.2013).

мнению, их комбинирование вело к формированию представлений о добродетели. В отличие от многих философов своего времени, Диоген указывал, что «упражнения тела» имеют большее значение, поскольку без здорового тела невозможно совершенствовать душу. Диоген Лаэртский подчеркивал то, что Диоген реализовывал эти и другие идеи на практике, выступая наставником сыновей Ксениада, объединяя заботу о теле (обучение верховой езде, владению луком, основам борьбы) и заботу о душе (запоминание отрывков из произведений поэтов и самого Диогена). Позднеантичный биограф показывает Диогена учащим сыновей хозяина заботиться о себе (правильно питаться, одеваться и вести себя на людях), а их заботящимися о Диогене, защищавшими его от гнева родителей. В оригинале сочинения Диогена Лаэртского употреблено терминосочетание «αὐτοῦ Διογένοϋς ἐπιμέλειαν» («сами заботились о Диогене»)¹.

Полемизируя с Диогеном, Кратет Фиванский (365 до н.э. – 285 до н.э.), обращаясь к собственным ученикам, подчеркивал следующее: «Постоянно заботьтесь о душе, о теле – лишь по необходимости, а всему внешнему вообще не придавайте значения. Ведь счастье заключается не в удовольствиях, для которых нужны внешние условия. Добродетель совершенна сама по себе и не нуждается в помощи извне»². Согласно источнику, Кратет употреблял термин-синоним слова «ἐπιμέλει» – «μελέτω» («заботьтесь»). При достижении добродетели важно четко отграничивать зависящее и независящее от самого человека. По Кратету, если не пренебрегать наставлениями, то результатом станет «сильная душа», здоровое тело и умение довольствоваться малым. Город принуждает человека следовать его законам, задает ориентиры, что следует считать добродетельным, а что нет. Однако стать добродетельным человек может только под контролем наставника путем упражнений, которые изгоняют из души пороки. Кратет указывал, что человеку необходим наставник, поскольку он являет собой образец заботы о себе. Он один из первых сопоставил наставника и учителя, указав, что первые способны привести к

¹ Diog. Laert. (P, d.1.6.2).

² Μελέτω ὑμῖν τῆς ψυχῆς, τοῦ δε σώματοϋ ὅσον ἀνάγκη, τῶν δ ἐξώθεν μὴ δτον εὐδαιμονία γάρ οὐχ ἡδονή, δι ἣν τῶν ἐχτόϋ χρεία, ἀρετῆ δέ μετ οὐδενόϋ τῶν ἐχτόϋ τελεία. (Epistolographoi Hellēnikoi. Epistolographi Graeci / recens., recogn. adnotatione critica et indicibus instruxit R. Hercher. Accedunt F. Boissonadii ad Synesium notæ ineditæ. – P.: Par, 1873. – P.208; Цит. по: Антология кинизма. Фрагменты сочинений кинических мыслителей / изд. подг. И.М. Нахов. – М.: Наука, 1984. – С.253).

счастью и радости, а вторые только секут и прибавляют забот. Кратет косвенно указывает на то давление, сопровождающееся с приходом в жизнь человека того или иного учителя (арифметики, геометрии, верховой езды). По сравнению с ними сам Кратет позиционирует себя, как мы можем предположить из стилистики педагогического нарратива, таким наставником, который по качеству отличается от приведенных в списке. Кратет даже не заявляет себя собственно наставником, приводит как бы «просто описание» процесса обучения и всех его тягот. Если это так, то «хороших наставников» - единицы. Если нет, то на этапе получения образования, с точки зрения Кратета, вообще ничего хорошего не встречается. Оба – Диоген и Кратет – рассматривали «заботу о себе» в логике Антисфена – как богатство, к которому должен стремиться человек под контролем наставника.

Значительная часть сочинений Антисфена, Диогена и Кратета утеряна. Об их содержании, а также о том, что они содержали элементы педагогического нарратива, можно судить по цитатам и отсылкам в трудах других античных мыслителей. А.Ф. Лосев указывал следующее: «При состоянии наших источников, когда ни одно цельное произведение ранних киников до нас не дошло, очень трудно судить о содержании и стиле их литературных произведений»¹. Вместе с тем, о педагогической направленности утерянных, но приписываемых доксографией сочинений Антисфена, говорят их названия: «Истина», «Вопросы обучения», «Геракл, или О мудрости, или О силе», «Увещание о справедливости и мужестве» и др. Диоген Лаэртский указывал на четырнадцать диалогов и семь трагедий, написанных Диогеном Синопским и посвященных широкому спектру проблем. Кратет был автором элегий, пародий и трагедий, основав жанр «моралистической сатиры» (И.М. Нахов) – особую форму протеста против идей, неприемлемых для киников. Очевидно, что собственно педагогические наставления занимали сравнительно небольшую часть в сочинениях сочинителей киников, которые большей частью были посвящены философии. Однако, в целом, киники разделяли логику мыслителей предшествующих периодов о том, что добродетель проявляется не столько в словах, сколько в делах человека, и ей можно и нужно учиться под контролем

¹ Лосев А.Ф. История античной эстетики. Софисты. Сократ. Платон. История античной эстетики. – Т.2. – М.: Искусство, 1969. – 641 с. [Электронный ресурс] // <http://psylib.org.ua/books/lose002/txt05.htm> (дата обращения: 01.04.2013)

наставника. Широкое употребление основы «ἐπιμέλ-» в разговорах о взглядах киников, позволило нам сделать вывод о том, что в их концепциях были расширены представления о «заботе о себе».

Одним из наиболее ярких представителей эллинистического периода, в учении которого конкретизировались представления о «заботе о себе», являлся Эпикур (341 до н.э. – 270 до н.э.). Его представления о «заботе о себе» были во многом близки к пифагорейским, поскольку Эпикур расширил представления Пифагора о том, что наставник необходим ученику для изгнания «болезней души». Однако в ее основе лежала понятийная схема, характерная для эллинистического периода развития античной педагогики (понятия «покой», «свобода», «радость», «безмятежность» и «счастье»). Большая часть трудов Эпикура, как и киников, на сегодняшний день утеряна и об их содержании можно догадываться по трудам учеников и критикующих его современников. С.И. Соболевский, осуществивший перевод уцелевших писем Эпикура и отрывков из его сочинений, подчеркивает, что все они представляют собой краткие конспекты, которые предназначались ученикам для того, чтобы напомнить основные положения его теории. Жанр, в котором они были написаны, не предполагал конкретизацию того, что ученикам уже известно из бесед и других сочинений Эпикура. В одном из уцелевших фрагментов работ Эпикура понятие «забота» в значении деятельности, которую человек осуществляет на благо самому себе, связана с терминами и терминосочетаниями: «душа» («ψυχήν»), созерцание «διαλογισμῶν», «совместное знание» («συνειδός»), «события внутри нас» («τῶν γεγονότων ἡμῶν»)¹.

В «Письме к Менекею» Эпикур доказывал, что добродетель – это во многом результат самостоятельного выбора. Эпикур акцентировал внимание на том, что существует начало, которое выше философии, поскольку оно наставляет («διδάσκουσα»), что нельзя жить калокагатно «καλῶς καὶ δικάίως», не живя добродетельно («ἀρεταί»)². И это начало – исходная точка добродетели – у Эпикура оказалось связанным с тем, что человек должен строить свою жизнь, надеясь только на себя. Представления о том, каким образом все это осуществляется в пространстве города, носили у Эпикура характер

¹ Epicur. Frag. (TLG, f.45).

² Epicurus. Ep. ad Men. (TLG, s.132, l.12)

имплицитных и о них косвенно можно судить по тому образовательному пространству, которое было им создано. Эпикур, как и Пифагор, стремился минимизировать контакты с городом: дом и сад в Афинах, предназначенные для бесед Эпикура с учениками, напоминали дом для совместного слушания наставлений Пифагора. Рассуждая о смерти, Эпикур указывает, что человек сам является городом, который может быть подвержен атаке извне: «...против всего можно добыть себе безопасность, а что касается смерти, мы, все люди, живем в неукрепленном городе»¹. Призыв Эпикура к умеренности – «живи незаметно!» – отражает его отношение к участию в политической жизни города: следует жить так, чтобы заботы об установлении порядка в городе не мешали заботиться об установлении порядка в собственной душе. Вместе с тем, Филодем в своей «Риторике» указывает на то, что Эпикур часто проводил «ночные сходки», которых носили характер оппозиционных политических объединений.

Проблема взаимообусловленности души и тела являлась одной из основных в учении Эпикура. По его мнению, душа призвана противостоять потребностям тела, за исключением естественных потребностей (голод, холод, жажда и др.). Однако даже в этом противостоянии следует соблюдать осторожность: «Есть и в опрощении предел: человек, нерассудительный по отношению к нему, находится приблизительно в таком же положении, как и человек, выходящий из нормы вследствие чрезмерности»². Наставник, указывал Эпикур, должен объяснить ученику, что истинное удовольствие – это духовное удовольствие, которое не имеет ничего общего с чувственным удовольствием; это оздоровление души и тела, освобождение от телесных и духовных страданий, достижение состояния покоя и счастья через познание. «Забота о себе» конкретизировалась через метафору лекарства, поскольку наставник рассматривался Эпикуром как врач, ведущий ученика к выздоровлению. В «Герменевтике субъекта» М. Фуко указывает на то, что у Эпикура глагол «заботиться» имеет терапевтическую направленность и, по сути, является глаголом «*therapeuein*», у которого есть несколько значений: «*therapeuein* означает попечение о здоровье (что-то вроде врачевания души, которое у

¹ Цит. по: Шакир-Заде А.С. Эпикур. – М.: Изд-во соц.-экон. лит-ры, 1963. – С.74.

² Эпикур. Ватиканское собрание изречений // Лукреций. О природе вещей. – Т.2. Статьи, комментарии, фрагменты Эпикура и Эмпедокла /сост. Ф.А. Петровский. – М.-Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1947. – С.623.

эпикурейцев играло, как известно, очень важную роль), но *thegaruein* – это также ... служение в смысле отправления культа, периодически воздаваемые божеству положенные ему по рангу почести»¹. Утверждение Эпикурса о том, мудрость – это способность прибывать в состоянии душевного покоя, абстрагируясь от телесного, было активно воспринято христианскими идеологами. В западной научной традиции эпикуреизм часто рассматривается как прообраз христианства (У. Нестле, Н.У. Де Витт и др.), а деятельность Эпикура подчас слишком вольно определяется как наставничество «духовного пастыря», к которому «относились как к спасителю, а его письма напоминали апостольские послания»². В рамках отечественной научной традиции, не склонной к параллелям с христианством, между эпикурейством и христианством выделен ряд аналогий, которые носят характер лишь формального сходства (О.А. Маковельский, М.М. Шахнович и др.).

Наставник у эпикурейцев выступал как врач, который взаимодействует с учеником на протяжении всей жизни: счастлив не юноша, который борется с бушующими в нем «пагубными страстями» на небольшом отрезке жизни, а старец, успешно сопротивлявшийся им всю жизнь. Принцип «заботы о себе» в понимании Эпикура в общем виде может быть охарактеризован как принцип «не навреди себе»: «...кто лучше всего справляется со своей боязнью перед внешними обстоятельствами, тот делает то, что может, родственным [дружественным] себе, а чего не может, (делает) по крайней мере не чуждым [не враждебным]; а со всем тем, с чем он не может даже и этого сделать, он прекращает обращение и удаляет (из своей жизни) все, чему полезно делать это»³. Эпикур подчеркивал, что наставник должен сам выступать образцом поведения, а не апеллировать к героям мифов и поэм, а ученик, в свою очередь, должен подражать ему и становиться наставником для других. Критикуя такую нейтральность к богам и героям, русский религиозный переводчик и публицист Максим Грек (ок. 1470 - 1556) в «Слове обличительном против еллинского заблуждения» подчеркивал, что лучше совсем ничему не учиться, чем учиться у

¹ Фуко М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочит. в Коллеж де Франс в 1981-1982 учеб. г. / пер. с фр. А.Г. Погоняйло. – СПб.: Наука, 2007. – С.21.

² Шахнович М.М. Сад Эпикура: философия религии Эпикура и эпикурейская традиция в истории европейской культуры. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2002. – С.89.

³ Эпикур. Главные мысли // Лукреций. О природе вещей. – Т.2. Статьи, комментарии, фрагменты Эпикура и Эмпедокла /сост. Ф.А. Петровский. – М.-Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1947. – С.611.

Эпикура и «стать наставниками зла». Во многих своих трудах Эпикур указывал, что его мысли относительно наставничества намеренно искажаются: эпикурейский мудрец не нуждается в изучении жизненного пути героев, поскольку строит свой собственный жизненный путь, освобождаясь от страхов и возвышаясь над повседневностью.

В письме Эпикура Геродоту, он подчеркивал, что представления о понятиях возникают, в первую очередь, под влиянием впечатлений от вещей, а затем, по согласованию им даются «словесные обозначения». Эпикур советовал ученикам не бояться участвовать в беседах и спорах, даже если они не имеют четкого представления о тех или иных понятиях. Проигравший в споре, с точки зрения Эпикура, является победителем, поскольку приумножает свои знания. Диоген Лаэртский указывал на то, что Эпикур и его последователи стремились синтезировать понятийные и метафоричные представления о мире и человеке: «...как только бывает высказано слово «человек», тотчас соответственно понятию (о нем) мыслится нами родовой образ его, причем в последнем руководящую роль играют ощущения»¹. Диоген Лаэртский сообщает, что число учеников Эпикура «не измерить и целыми городами», и подчеркивает «преемственность его продолжателей, вечно поддерживаемую в непрерывной смене учеников»². Еще одним свидетельством трепетного отношения Эпикура к ученикам является отрывок из его письма, в котором он обращается к своему ученику Пифоклу: «Буду сидеть в ожидании желанного богоравного твоего прибытия»³. Ученики и оппоненты Эпикура в своих трудах неоднократно указывали на то, что он разрешал участвовать в беседах и спорах женщинам и рабам. Тем самым Эпикур вступал в противоречие с «сократо-платоновской моделью заботы о себе» (Д.В. Михель), в основу которой было положено утверждение, что «забота о себе» – удел свободнорожденных мужчин.

В целом, в логике эпикурейцев наставник должен объяснить ученику, что образование является основой установления порядка в собственной душе. Заботящийся о себе человек стремится к истинному удовольствию, т.е., по Эпикуру, к оздоровлению души и тела, освобождению от телесных и духовных

¹ Цит. по: Шакир-Заде А.С. Эпикур. – М.: Изд-во соц.-экон. лит-ры, 1963. – С.89.

² Diog. Laert. (TLG, 10.1); Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов, рус.пер. М.Л.Гаспарова, 1986.

³ Лукреций. О природе вещей. – Т.2. Статьи, комментарии, фрагменты Эпикура и Эмпедокла /сост. Ф.А. Петровский. – М.-Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1947. – С.637.

страданий, достижению состояния покоя и счастья через познание.

Со II в. до н.э. развитие представлений о «заботе о себе» оказывается связанным уже не с Афинами, а с Римом, где конфликты любой природы (идеологические, экономические, политические, социальные и др.) сводились в конечном итоге к конфликту личностей (Октавиан, Антоний, Клеопатра и др.). В конце эллинистического периода начала оформляться римская пайдея, ориентированная на активную и самостоятельную личность, способную принимать решения и нести за них ответственность, в целом более индивидуалистичную, нежели в Греции.

Переосмысление феномена «заботе о себе» было осуществлено римским философом и оратором Марком Туллем Цицероном (106 до н.э. – 43 до н.э.). Опора на греческую философскую и риторическую традиции, позволила Цицерону вновь актуализировать значимость публичного слова в регламентации общественно-политической жизни города. Яростно раскритиковав Эпикура и его теорию исцеления души и тела через наслаждение, Цицерон подчеркнул, что такие взгляды неприемлемы для римлянина, претендующего на статус образованного человека. Стремление к образовательным идеалам, по Цицерону, было связано со стремлением «возделывать душу» («cultura animi») путем ограждения ее от наслаждений.

Труды Цицерона стали своеобразной «границей», отделяющей пайдею, ориентированную на понимание добродетели как «ἀρετή», от пайдеи последующих периодов, ориентированной на понимание добродетели как «virtus». Однако несмотря на то, что он оперировал понятием «virtus» и рассматривал «заботу о себе», прежде всего, в аспекте самосохранения, общий контекст его трудов обращен к калокагатии и греческим философско-риторическим образовательным идеалам. Представления о «заботе о себе» в трудах Цицерона было существенно расширено, однако оно не вышло за рамки, обозначенные в трудах мыслителей предшествующих периодов. За основополагающую им была взята идея Исократова о существенном различии в «заботе о себе», которую должен проявлять государственный деятель и частное лицо. Цицерона можно назвать консерватором представлений о «заботе о себе» в положительном значении этого слова. Его труды способствовали интеграции греческого феномена «заботы о себе» в формирующуюся римскую культуру без потери его специфики. Им была актуализирована проблема поиска адекватных

латинских эквивалентов основным понятиям греческой культуры, среди которых особое место заняло понятие «забота о себе». Н.П. Гринцер подчеркивает, что Цицерон стремился не только к популяризации греческой культуры в условиях формирования римской культуры, но и к их взаимообогащению. «Рассматривая особенности такой латинской передачи, часто можно не просто констатировать удачность или нет найденного варианта, но уловить в новом латинском термине следы иного наполнения соответствующего понятия, причина которого иногда в специфически римском взгляде на природу мира и философского знания»¹.

Обращение к электронной базе классических текстов The Perseus Digital Labrary позволило установить, что характеризуя «заботу о себе», Цицерон в качестве эквивалентов слов с основой «ἐπιμελέλ-» использовал слова с основой «cura-». В труде «О природе богов» Цицероном был поставлен следующий вопрос: если боги не могут или не хотят заботиться о нас, не обращают внимания на нашу жизнь и никак не влияют на нее, то зачем обращаться к ним с молитвами? Акцентируя внимание на слове «curant» («заботиться»)², Цицерон выстраивает дальнейшую логику таким образом, что заботиться о душе и теле человек должен сам, не надеясь на помощь извне. При этом в качестве основного аргумента выступает связь понятий «cura» («забота») и «virtus» («добродетель»). То, что человек восхваляет добродетель, стремится к ней и справедливо гордится, когда ее достигает, по Цицерону, и говорит о том, что она не дар богов, а результат заботы человека о самом себе.

И. Адо указывает на том, что Цицерон в своих сочинениях ставит ряд акцентов, позволяющих говорить о том, что он разделяет добродетели на «основанные на знании» и «основанные на действии». Добродетели, «основанные на знании», включают мудрость («sapientia») – диалектику и риторику – и благоразумие («prudentia»), которое слагается из домашнего («domestica») и общественного («civilis»); добродетели, «основанные на действии» – это, прежде всего, умеренность («temperantia»), которая тоже бывает домашней («domestica») и общественной («civilis»)³. Столь настойчивое

¹ Гринцер Н.П. Римский профиль греческой философии // О пределах блага и зла. Парадоксы стоиков. – М.: Росс. гос. гуманитарный ун-т, 2000. – С.25.

² Cic. ND.

³ Адо И. Свободные искусства и философия в античной мысли. М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 2002. – С.68.

отграничение «домашнего» и «общественного», было осуществлено Цицероном с целью отграничения забот, которые связаны с самим человеком (заботы о другом человеке, собственном здоровье, состоянии души или тела), от забот, продиктованных его окружением (заботы о городе, об имуществе, о богатстве).

В трудах Цицерона философские вопросы неотделимы от политических и педагогических вопросов и рассмотрены не только как значимые для всех, но и как значимые для самого себя, глубоко личные, связанные с переживаниями и проецируемые на отношения с близкими людьми. Вне зависимости от того, к кому осуществлялось непосредственное обращение (к другу, собеседнику, представителю той или иной философской школы, сенату, суду или римскому народу), аргументация часто облекалась Цицероном в форму наставления, сформулированного исходя из собственного педагогического опыта. В частности, в одной из судебных речей Цицерон указал на то, что являлся не только другом, но и наставником римского аристократа и оратора Целия. Вместе с тем, на современном этапе мы не располагаем значительным количеством источников, на основе которых можно было бы сформулировать то или иное представление о Цицероне как наставнике. Однако стремление соединить опыт построения судебных речей с педагогическим опытом усиливается в трудах Цицерона и в поздних его работах все чаще приобретает форму наставлений – универсальных диспозиций, опора на которые позволяет реализовать должное поведение философу, оратору, государственному деятелю и частному лицу. Концепты «наставник» и «ученик» присутствуют в трудах Цицерона лишь имплицитно, поскольку аудитория, на которую они были рассчитаны, была достаточно широкой (от сенаторов и государственных деятелей до молодых людей, только что окончивших школу) и затрагиваемые проблемы не ограничивались отношениями «наставник – ученик». Вместе с тем, в трудах Цицерона обращение к читателю именно как к наставнику или ученику эксплицировано достаточно ярко, и содержащиеся в них элементы педагогических нарративов позволяют судить о технологическом аспекте «заботы о себе».

На наличие в трудах Цицерона элементов педагогических нарративов, конкретизирующих его представление о «заботе о себе», косвенно указывают Н.П. Гринцер, Г.С. Кнабе, Г.Г. Майоров и др., подчеркивающие

неоднозначность жанра, в котором выполнены произведения Цицерона, затрагивающие ряд педагогических вопросов, и то, что наиболее значимой метафорой в них является метафора «судебного разбирательства». Так, Н.П. Гринцер отмечает, что жанр, в котором написан трактат «О пределах блага и зла», соответствует жанру философского диалога лишь формально: «...Цицерон избирает скорее «аристотелический» вариант, в котором диалог, по сути, сводится к монологам. Но при этом чередование этих монологов «за» и «против» создает иллюзию некоего судебного разбирательства, где разные персонажи выступают в роли «ответчиков» за ту или иную школу, а сам автор чередует роли истца и судьи»¹.

Обращаясь к идеям пифагорейцев, стоиков и эпикурейцев, и он сделал вывод о том, что заботящийся о себе человек никогда не станет заложником друга, богатства, собственного гнева. Понятие «забота» в этих и других трудах Цицерона, как и в трудах мыслителей более ранних периодов, связано как с самим человеком (забота о другом человеке, собственном здоровье, состоянии души или тела), так и с тем, что его окружает (забота о городе, о «священных зданиях», об имуществе, о богатстве). Употребление понятия «забота» в аспекте внутреннего мира человека в большей степени характерно для трактата «О пределах блага и зла», а в аспекте окружающего его мира – для трактата «Об обязанностях». С определенными оговорками можно сказать, что первый представляет собой попытку охарактеризовать «домашние» («domestica») благоразумие и умеренность, а второй – «общественные» («civilis») благоразумие и умеренность. В данных трактатах «забота о себе» помимо метафоры «судебного разбирательства» конкретизируется через метафору лекарства. Цицерон подчеркивает, что человек, вступивший на путь осуществления заботы о себе должен быть мудрым и брать пример с врача, т.е. уметь в случае необходимости применять по отношению к болезням души как мягкие, так и жесткие средства.

В трактате «О пределах блага и зла» Цицерон писал следующее: «...мы сами заботимся о себе, и первое данное нам природою побуждение состоит в самосохранении. <...> Далее нужно понять, кто же мы сами, чтобы сохранить нас такими, какими мы должны быть. Итак, мы люди; состоим из души и тела

¹ Гринцер Н.П. Римский профиль греческой философии // О пределах блага и зла. Парадоксы стоиков. – М.: Росс. гос. гуманитарный ун-т, 2000. – С.31.

... и мы должны ... построить на этом основании тот самый предел высшего или крайнего блага...»¹. Обосновывая данную идею, Цицерон неоднократно употребляет слово «*ipsos*» («*sed primum positum sit nosmet ipsos*», «на первый план мы ставим самих себя»), «*ut conservemus nosmet ipsos*» («сохранение самих себя») и др.)², акцентируя внимание на действиях, осуществляемых в собственных интересах. Цицерон подчеркивал, насколько важно для человека сохранить себя как состоящего из души и тела: «радостям жизни» не должны мешать как телесные, так и душевные болезни. По его мнению, не существует человека, который не страдал бы той или иной болезнью души или тела, однако не каждый решает на то, чтобы от них избавиться. Как забота о теле не сводится к только заботе о здоровье, так и забота о душе не сводится только к познанию окружающего мира. Данная мысль развита им в «Тускуланских беседах», где подчеркивается, что «семена добродетелей» есть в каждом человеке, но развиваются только в том, кому «надобны и разум и учение» для заботы о своей душе и теле³. Тем самым Цицерон закрепил связь «заботы о себе» с «высшим образованием», указывая на то, что он в логике Сократа предлагал всем желающим услышать то, что они хотят услышать в рамках уроков-лекций, которые велись пять дней и записывались в пять книг.

Ключевым для трактата «О пределах блага и зла» является тезис о том, что необходимость заботиться о себе выдвигается наставниками разных философских и риторических школ и в общем виде «забота о себе» сводится к осуществлению осознанного выбора в пользу мудрости и добродетели, а следовательно, счастливой и спокойной жизни. Однако Цицерон подчеркивает, что не все наставники в состоянии помочь ученику получить представление о ключевых понятиях и осуществить данный выбор. Выбор наставника – это важнейший выбор в жизни любого человека: «...те, кто благодаря природе и образованию далеко продвинулись на пути к добродетели, однако же еще не достигли ее, – глубоко несчастны»⁴. По Цицерону, не следует терпеть рядом с собой человека, который называет себя наставником только потому, что дает новые значения известным понятиям, которые в целом понимает также как и другие наставники. Если в трактате «О пределах блага и зла» Цицерон

¹ Cic. De F. (P, s.4.25); Цицерон. О пределах блага и зла, рус. пер. М.И. Рижского, 1985. –С.171.

² Cic. De F. (P, s.4.25)

³ Cic. Tusc. (P, 3.2.); Цицерон. Тускуланские беседы, рус. пер. М. Гаспарова, 1975. – С.270.

⁴ Cic. De F. (P, 4.16); Цицерон. О пределах блага и зла, рус. пер. М.И. Рижского, 1985. –С.170.

рассматривает «заботу о себе» в аспекте самосохранения, то в трактате «Об обязанностях» – в аспекте самовыражения: «...при избрании всего жизненного пути мы должны прилагать гораздо большую заботу к тому, чтобы в течение всей своей жизни *оставаться верными себе* и, исполняя любую обязанность, не совершить оплошности» (курсив наш – В.П.)¹. «Забота о себе» рассматривается Цицероном как одна из обязанностей, которая вменяется всем людям, но для государственных деятелей является первостепенной. Именно они, с точки зрения Цицерона, больше подвержены «ударам судьбы», а значит должны проявлять «душевное спокойствие» и обладать хорошим здоровьем. Целевые установки трактата «Об обязанностях» сформулированы Цицероном следующим образом: поскольку он тоже принадлежит к числу людей, ответственных за судьбу города, его опыт заботы о нем может пригодиться. Цицерон отстаивал необходимость заботы о городе, несмотря на то, что происходило вокруг него². С точки зрения Цицерона, наблюдение за жизнью города невозможно без наставлений, «которыми мы могли бы во всем руководствоваться в повседневной жизни»³. Именно такие «повседневные» наставления должны подкреплять тех, кто связывает заботу о городе не только со словом, но и с «волей и делом».

Данная идея развита Цицероном в «О законах», где самопознание рассматривается как деятельность, которая разворачивается в следующей логике: сначала приходит осознание того, что внутри находится божественность («*divinum*»), затем принимается решение стать благовоспитанным человеком («*bonum virum*»), которое в дальнейшем уступает место пониманию себя через других граждан. Понимание себя как рожденного в гражданском обществе («*ad civilem societatem natum*»), по Цицерону, позволяет не только четко следовать существующим законам, но и творить их, превращая свою жизнь в цепочку славных поступков на благо себе и другим. Для

¹ *tum in tota vita constituenda multo est ei rei cura maior adhibenda, ut constare in perpetuitate vitae possimus nobismet ipsis nec in ullo officio claudicare* (Cic. Off.(P, 1.119); Цицерон. О старости. О дружбе. Об обязанностях, рус. пер. В.О. Горенштейна, 1974. –С.88).

² В трудах Цицерона в целом греческое слово «полис» оказывается связанным с латинскими словами «город» и «государство». В данной связи в переводах Цицерона понятия «город» («*urbs*») и «государство» («*civitas*») часто взаимозаменяются (См.: Никольский Б.М. Комментарии // Цицерон. О пределах блага и зла. Парадоксы стоиков. – М.: Росс. гос. гуманитарный ун-т, 2000. – С.243-418).

³ Cic. Off. (P, 1.7); Цицерон. О старости. О дружбе. Об обязанностях, рус. пер. В.О. Горенштейна, 1974. –С.60.

Цицерона «забота о себе» позволяла по-новому взглянуть на оппозицию «человек власть» и образно определялась как фонарь, освещающий для образованного человека те сферы, в которых он «свободен от непосредственного соприкосновения с властью, неподконтролен ей и неуправляем ею, и полностью предоставлен сам себе»¹. Он ставит перед решившим осуществлять «заботу о себе» следующие вопросы: как ты поступишь во мраке («in tenebris») или в пустыне («in deserto loco»), встретившись с путником, у которого будет золото? уверенный в безнаказанности, ты останешься благовоспитанным человеком («bonum virum»)? или отнимешь золото, решив тем самым не только свою судьбу и судьбу другого человека, но и судьбу всего государства? Цицерон маркирует «заботой о себе» сферу, где бездействует власть, но действует образование, строящее свою иерархию общественных и личных «забот» гражданина. По его мнению, если и стоит руководствоваться понятиями «покой», «свобода», «радость», «безмятежность» и «счастье» при оценке того или иного поступка, то только при условии, что в понятие «закон» вкладывается как разрешение, так и запрет на его совершение.

«Забота о себе» у Цицерона оказывается связанной умением жить в городе «по праву и закону», которое человек приобретает благодаря образованию. Человек должен верить как в силу закона (любить свою родину, приносить ей пользу и т.д.), так и в силу образования (стремиться найти себе наставника, брать пример с правителей и т.д.). Для Цицерона заботящийся о себе человек – это человек, который не только понимает, что другим человеком нельзя пользоваться расточительно («non esse homine prodige utendum»), но и не разрешает другим расточительно пользоваться собой. По Цицерону, человек находится в безопасности («securitas»), если свободен от душевных скорбей. При этом слово «securitas» употреблялось им в прямом значении – как освобождение от внешних забот («сиге»). В его трудах впервые появилась идея о том, что понятие «забота о себе» имеет не одно, а два значения. Первое закрепляет то, что это принцип «высшего образования», ориентированного на самообразование и реализуемая в традиционных рамках «наставник – ученик». Второе значение закрепляет то, что «забота о себе» – это принцип

¹ Батлук О.В. Философия образования в Древнем Риме: дисс. ... канд. филос. наук. – Москва, 2001. – С.148.

самообразования. Человек осуществляет заботу о самом себе в течение всей жизни, следовательно, у него может быть как несколько наставников на разных этапах жизни, так и не быть их вообще. Для Цицерона письменные наставления, зафиксированные в трудах многих античных авторов, ничем не уступают устным наставлениям, которые ученик получает в ходе непосредственного общения с наставником. Данная идея об обучении из книг получила затем развитие в первом тысячелетии нашей эры и во многом предопределила логику развития представлений о «заботе о себе».

В целом, в эллинистический период представления о том, каким образом должно быть организовано «высшее образование», оказались неразрывно связанными с поиском путей и способов выхода из затянувшегося кризиса, охватившего Грецию. Две ключевые задачи, обозначенные в трудах многих античных мыслителей – достижение согласия между эллинами и выступление против варваров, регулярно вмешивающихся в эллинские дела – предстояло решать уже не полису, а заботящемуся о себе человеку. В эллинистический период с их решением было связано не столько возвращение Афинам утраченного политического статуса, сколько закрепление статуса крупнейшего образовательного центра, находящегося вне политических коллизий. Результатом широкомасштабных военных компаний стало присоединение Востока к греческой культуре. Для эллинистической культуры, которой много веков было свойственно доминирование одного народа-носителя, это означало необходимость пересмотра оппозиции «грек – варвар». Утверждение Сократа о том, что варвар может стать эллином путем образования, приобрело особое значение в условиях, когда эллинство его родины и старых колоний оказалось насильственно объединено с эллинством новых колоний, македонскими и римскими династиями. Культурный подъем эллинистического периода осуществлялся на фоне непрекращающихся военных конфликтов, их оценка в трудах античных мыслителей была объединена с оценкой роста городов, сопровождавшегося распространением наук и искусств.

Эллинистический период стал периодом, в котором в античной ментальности окончательно оформилась «пайдейя взрослого человека» (В. Йегер) и представления о «заботе о себе» оказались связанными с представлениями об образовании, которое не имеет временных ограничений и осуществляется в течение всей жизни человека. Трансформации

содержательного наполнения концептуальной схемы антропологического дискурса «заботы о себе» были обусловлены трансформациями философского и риторического образовательных идеалов. Философский идеал отразил социальную неоднородность новой империи. Направлениям предыдущих периодов был противопоставлен кинизм, позиционирующий себя как философию для народных масс и раскрывающий «заботу о себе» как аскетический образ жизни. Риторический образовательный идеал стал утрачивать свою значимость по мере того как Афины теряли статус крупнейшего политического центра. Устная речь постепенно вытеснилась письменной. Во времена позднего Цицерона заботящийся о себе человек уже не стремился к публичным выступлениям. В конце эллинистического периода философский и риторический образовательный идеал максимально сблизились. В качестве наставника стал выступать философ-ритор, который не занимался систематической педагогической деятельностью и не имел учеников в традиционном смысле этого слова. Это был общественный или политический деятель, который боролся за высокий образовательный уровень граждан своего государства. С определенными оговорками последние и являлись его учениками, поскольку к ним были обращены его речи и письменные наставления, выполненные в разных жанрах (письма, речи, трактаты и т.д.).

Для наставников эллинистического периода первостепенной стала необходимость обобщить представления о высшей ступени образования, а затем обозначить и занять свою «образовательную нишу» в стремительно расширяющемся государстве, а для учеников – внести свой вклад в стабилизацию положения своего государства через стабилизацию самого себя. К ключевым понятиям, раскрывающим сущность «заботы о себе» и включенным античными наставниками данного периода в тексты как педагогические, были отнесены понятия «покой», «свобода», «радость», «безмятежность» и «счастье», которые ориентировали на описание педагогической реальности человека, освободившегося от полиса. Метафоричные определения «заботы о себе» (как богатства у киников, как лекарства у эпикурейцев, как лекарства или судебного разбирательства у Цицерона) дополнительно акцентировали внимание на том, что заботящийся о себе человек более чем когда-либо отделяет то, что находится в пределах его собственного «Я», от того, что находится за этими пределами. Идеей, во

многим предопределившей представления о «заботе о себе» последующих периодов стала идея Эпикура о том, что наставник не может руководить всеми учениками одинаково, поскольку одному достаточно показать путь, по которому он будет двигаться сам, а другого необходимо постоянно сопровождать на этом пути. Образовательное пространство города перестало рассматриваться как пространство, способное дать человеку необходимую основу для осуществления заботы о душе и теле. В логике наставников эллинистического периода, данная основа перемещалась внутрь самого человека, ее следовало лишь обнаружить и сохранить в пространстве города. В трудах античных мыслителей эллинистического периода увеличивается количество элементов педагогических нарративов, которые становятся направлены на усиление эмоционального восприятия наставлений как дающих определенную силу и независимость тем, кто им следует.

Вывод по третьей главе

Первый этап развития антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики (вторая треть VI – I вв. до н.э.) охватывал три периода: античная педагогика второй трети VI – начала V вв. до н.э., античная педагогика классического периода V – IV вв. до н.э. и античная педагогика эллинистического периода (IV – I вв. до н.э.). «Забота о себе» рассматривалась как принцип высшего образования, подразумевала заботу об особом образе жизни в аспекте гражданской добродетели и была связана с одним из образовательных идеалов – философским или риторическим. Антропологический дискурс «заботы о себе» древнегреческой педагогики инициировался «говорящим» (наставником), воспринимался «слушающим» (учеником) и реализовывался в условиях статусной неравности. Вне зависимости от того, в какой форме передавались наставления на высшем этапе образования (в индивидуальной беседе с учеником или в речи, обращенной к группе учеников), в его основе лежала диада «наставник – ученик», которая подразумевала безоговорочное признание одного ведущим, а другого ведомым. Диада «наставник – ученик» существовала в рамках особого вида институциональных отношений, статус которых был закреплен на государственном и общественном уровнях.

В древнегреческой педагогике второй трети VI – начала V вв. до н.э. представления о «заботе о себе» были сформулированы пифагорейцами и софистами, которые предложили особую организацию «высшего образования» для человека, стремящегося стать добродетельным на благо укрепляющего свои позиции полиса. Сущность «заботы о себе» для ученика раскрывалась исходя из простых и понятных требований (поклоняйся богам, уважай старших, цени друзей и т.д.), сформулированных на основе законов города. В классический период представления Сократ, Платон, Исократ, Ксенофонт и Аристотель закрепили связь «заботы о себе» с «высшим образованием», теоретические и практические аспекты которого разрабатывали. Они указывали на принципиальную разницу между «заботой о себе», которую проявляет гражданин полиса, и «заботой о себе», которую проявляет тот, кто им управляет. В трудах античных мыслителей классического периода были зафиксированы представления о том, что наставник способен привить не

только умение осуществлять «заботу о себе», но и умение адекватно оценивать ее результаты. В эллинистический период представления о «заботе о себе» были расширены киниками, эпикурейцами и Цицероном. В их трудах, появившихся в условиях постепенного перехода от греческой пайдеи («παιδεία») к римской пайдее («humanitas»), были обобщены представления о высшей ступени образования с опорой на то, что стремление заботиться о себе на благо полиса уступало место стремлению заботиться и на благо самого себя вне полисных задач и реалий. Наиболее ярко это нашло отражение у Цицерона, который определял «заботу о себе» не только как принцип высшего образования, но и как принцип самообразования.

Несмотря на существенную разницу во взглядах на то, что именно следует считать «заботой о себе», и через какие педагогические понятия, метафоры и нарративы ее конкретизировать, мыслители данного этапа были едины в том, что ученику необходимо пройти несколько стадий. *Первая стадия* была связана с тем, что наставник обращал внимание ученика на необходимость «заботы о себе» в пространстве города. Для пифагорейцев, эпикурейцев и киников ученик был не способен самостоятельно расширять свои представления об основных понятиях, для софистов – не умел ими оперировать. Наставники классического периода обращали внимание ученика на то, что без понятий-ориентиров нельзя реализовывать поведение, соответствующее его статусу. Оценивая уровень знаний ученика, наставник выяснял рефлексировал ли им необходимость «заботы о себе», стараясь переключить внимание ученика с заботы об имуществе, славе или богатстве на заботу о душе и теле. С точки зрения современной науки, под рефлексией античные мыслители понимали «порождение человеческой деятельности» (по М.А. Розову): фиксируя в языке цели и нормы поведения, рефлексия превращает его в деятельность. На *второй стадии* наставник давал образец заботы, которую ученику, находящемуся на высшем этапе образования, в дальнейшем следует проявлять по отношению к себе. В общем виде данный образец был связан не столько с умением отвлекаться от тела в пользу души, сколько с умением контролировать тело посредством души. Специфика античной педагогической реальности заключалась в том, что осуществлять «заботу о себе» приходилось в пространстве города, который мог как помогать, так и препятствовать своим жителям осуществлять длительную сознательную работу над собой. *Третья*

стадия была связана с самостоятельной реализацией учеником образца заботы, данного наставником, т.е. переключением внимания с заботы о себе на заботу о других. Значимым было то, что наставник появлялся в жизни ученика на определенный период времени и был призван повлиять на его представления о душе и теле на этапе высшего образования. Исключением являлись только пифагорейцы и эпикурейцы, в системах которых наставник был призван находиться с учеником в течение всей жизни, контролируя и корректируя его действия. Наставник, ведущий от себя к себе, был способен научить ученика самостоятельно выстраивать образовательные стратегии в контексте жизненных стратегий.

Взаимопонимание между наставником и учеником становилось возможным, если достигалось согласие в понимании ключевых понятий, которые давали представление о сущности заботы о себе. Их содержание раскрывались не самим наставником, а извлекались учеником под контролем наставника из повседневной реальности. Сформулированное понятийное представление о «заботе о себе» дополнялось метафоричным, акцентирующим внимание ученика на том, какую роль в его жизни будет играть наставник, и убеждали в значимости «заботы о себе». Это давало наставнику возможность зафиксировать последовательность действий, ведущих ученика к умению заботиться о себе, в педагогических нарративах, элементы которых включались в беседы, письма, речи и т.д. Вне зависимости от жанра, наставления играли роль напоминаний, которые привлекали внимание учеников оригинальностью изложения и, поскольку одновременно с оригинальностью носили достаточно общий характер, укрепляли их в мысли о правильности избранного ими пути. Большинство мыслителей обозначенных периодов фиксировали в трудах незначительную часть наставлений, отдавая приоритет тому влиянию, которое они оказывали на их учеников в рамках живого общения. Их устные наставления были подчинены одной цели – повлиять на представления ученика о самом себе. Трудности, возникшие у учеников при попытке систематизировать беседы с наставниками, были связаны с необходимостью отграничить сказанное наставником от своих суждений, возникших под влиянием услышанного. Воспитательный пафос, сопровождавший напоминания заботиться о самом себе, отражал взаимосвязь содержания бесед наставников с особенностями жизненного пути ученика.

Глава 4. Антропологический дискурс «заботы о себе» древнеримской педагогики

4.1. Антропологический дискурс «заботы о себе» педагогики периода ранней Римской империи (I – II вв.)

Второй этап развития антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики (I в. н.э. – первая треть VI в. н.э.) с хронологической точки зрения охватывал следующие периоды: период ранней Римской империи (I – II вв.), период раннехристианской педагогики поздней Римской империи (II – V вв.) и период поздней эллинистической Римской империи (III – первая треть VI вв.). Если возникновение антропологического дискурса «заботы о себе» связано со стремительным ростом городов-государств как центров, требующих заботящихся о себе людей, то его исчезновение – с тем, что начиная с первой трети VI в. н.э. на смену «городской цивилизации» с существовавшим в ней образовательным сектором, начала сменять «деревенско-общинная цивилизация» (термины В.И. Уколовой). Ей был присущ качественно иной взгляд на образование и чужды образовательные идеалы, на которые была ориентирована «забота о себе». Столь масштабный античный проект заботящегося о самом себе человека оказался свернутым и проявлялся в педагогической теории и практике последующих эпох в редуцированном виде. Столь значимое для античного человека сказанное слово – слово, через которое можно было выступить от своего лица и в своих образовательных интересах, уступило место церковному слову, которое максимально обезличено и практически исключало возможность образовательной самореализации. Содержащиеся в трудах античных мыслителей идеи, формулировки, образцы мышления поведения, связанные с «заботой о себе», оказали мощное влияние на средневековую педагогическую традицию, но рассматривались как внеавторские, вневременные и не предопределяющие образовательный путь средневекового человека.

На данном этапе антропологический дискурс «заботы о себе» являлся (в)неинституциональным дискурсом, который реализовывался через схему «свой – чужой» и имел минимальную привязку ко времени и пространству. На высшей стадии обучения ученик получил право самостоятельно выбирать время и место для осуществления «заботы о себе», что в логике стоиков было

определено как деятельностный досуг, который не всегда предполагал общение с наставником. При сходстве некоторых формулировок относительно того, кого следует считать заботящимся о самом себе человеком, выдвинутых античными мыслителями данного этапа, с формулировками предыдущего этапа, прослеживается ряд концептуальных отличий. Наставник и ученик выступали друг для друга как «свой» и «чужой», меняя роли в условиях практически полного равенства статусов.

Если на первом этапе развития антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогической мысли «слушающий» превращался в «говорящего», т.е. ученик под влиянием наставника сам становился наставником, то на втором этапе – «чужой» становился «своим». Ученик, не видевший необходимости в совершении того или иного поступка, начинал видеть такую необходимость; наставник, в определенный момент мог из способствующего превратиться в препятствующего «заботе о себе». Права и обязанности наставника и ученика не были столь четко отграничены, поскольку ученик мог явно и открыто выступать наставником самому себе и обращаться к другому человеку как к наставнику только при необходимости¹. Активное слушание и открытость для другого человека уступили место получившему огласку действию во имя самого себя при относительной замкнутости заботящегося о себе человека. В логике В.Е. Чернявской, антропологический дискурс «заботы о себе» данного этапа являлся дискурсом, который был способен образовывать «рамочное пространство вокруг «своего» – неких однородных идей, теорий, смыслов, освещенных в текстах, когнитивных стратегий автора, взаимодействующего со своим же адресатом»².

Антропологический дискурс «заботы о себе» античной педагогики I в. н.э. – первой трети VI в. н.э. относился к дискурсам, которые в рамках современной научной традиции Р. Барт отнес к дискурсам власти: «Я называю дискурсом власти любой дискурс, рождающий совершение поступка...»³. Убеждение «чужого» в необходимости совершения того или иного действия с целью превращения в «своего» актуализировало механизмы педагогической власти, которая была выражена в законах, заповедях, нормах и правилах поведения.

¹ В греческой традиции отсутствие наставника считалось исключительным случаем.

² Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2006. – С.79-80.

³ Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М.: Прогресс, 1994. – С.548.

«Свой» означал того, кто реализует поведенческую модель, соответствующую представлениям о заботящемся о самом себе человеке, а «чужой» – того, кто ей сопротивляется. М. Фуко указывает на то, что именно в I в. н.э. «забота о себе» стала качественно иной: «Я» перестало быть мостиком к истине, заботе о других, заботе о государстве, оно стало единственным, конечным объектом заботы о себе, а сама эта забота стала самоцелью, универсальной ценностью жизни и культуры»¹. Антропологический дискурс «заботы о себе» античной педагогики I в. н.э. – первой трети VI в. н.э. являлся дискурсом, который не был связан с тем или иным общественным институтом. В классическом понимании наставниками в «заботе о себе», имевшими статус учителей высшей школы и официальных учеников, были только Эпиктет и Плотин. Остальные наставники интегрировали педагогическую деятельность в иную деятельность, носившую духовный или светский характер, и с определенными оговорками рассматривая всех, непосредственно или опосредованно внимающих их наставлениям, как своих учеников. Деперсонализация наставника была связана с усиливающимся стремлением к власти над самим собой, которая постепенно приобретала все более религиозный оттенок, а деперсонализация ученика – с возникновением границы между потенциальной и реальной педагогической властью. То, что древнеримский наставник в «заботе о себе» практически не имел официальных учеников, обучение которых осуществлялось бы в условиях четкого определения его функций, временных и пространственных ограничений, позволило нам определить отношения между учеником и наставником в «заботе о себе» как внеинституциональные отношения. Несмотря на то, что роль наставника в жизни ученика была пересмотрена, образовательный путь, пройденный без наставника, продолжал рассматриваться как неординарный вариант ученичества.

Отличительной особенностью данного этапа было то, что ответственность за осуществление «заботы о себе» теперь целиком лежала на ученике. Именно он должен находить время для «заботы о себе», объединяя заботу о городе, заботу о теле и заботу о душе. Книги, которые были выбраны для чтения, друзья и единомышленники, с которыми обсуждались значимые вопросы, и даже ведение деловой и личной переписки выступали индикаторами умения

¹ Фуко М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочит. в Коллеж де Франс в 1981-1982 учеб. г. / пер. с фр. А.Г. Погоняйло. – СПб.: Наука, 2007. – С.126.

проявлять «заботу о себе». «Забота о себе» рассматривалась как принцип самообразования, ориентированного на этический и религиозный образовательный идеалы. Несмотря на то, что феномен «заботы о себе» всегда был связан с религией, во времена поздней Римской империи данная связь многократно усилилась. Как и на предыдущем этапе обозначенные нами периоды (период ранней Римской империи, период раннехристианской педагогики поздней Римской империи и период поздней эллинистической Римской империи) были выделены исходя из особенностей содержательного наполнения концептуальной схемы антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики.

Первым периодом, входящим во второй этап развития антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики являлся период ранней Римской империи (I – II вв.). Антропологический дискурс «заботы о себе» развивался в условиях взаимообогащения греческой и римской научной, культурной, философской и образовательной традиций. I – II вв. были столетиями принципата – особой формы монархии, которая просуществовала с 27 до н.э. по 193 н.э. Ключевые события разворачивались не столько во внешней (Римская империя практически закрепила территориальные границы), сколько во внутренней политике (смена императоров нескольких династий сопровождалась периодами смуты). Империя состояла из крупных городов с единой политической и образовательной структурой. Выборы политических деятелей регулировались принцепсом, а народное собрание было упразднено. Все это способствовало тому, что в рамках единого образовательного пространства империи в аристократической среде возродился агонистический принцип. Римские аристократы, как и греческие, полагали своим правом стать политической элитой, демонстрирующей свое превосходство во всех сферах, в том числе и в сфере образования, и завоевать расположение народных масс.

Представления об образовании опирались на образ Рима, который, с одной стороны, был образцом для всех городов империи, а с другой – существенно отличался от них, будучи местом пребывания императорского двора. Наряду с друзьями («*amicī*») и спутниками («*comites*») императора, наиболее близкими к нему фигурами были придворные философы. Характеризуя мир римских горизонтов, Ф.Ф. Зелинский писал, что беря пример с императора, «богатые люди приглашают к себе домашних философов в качестве руководителей

совести и воспитателей своих детей... Сама философия, идя на встречу потребностям общества, оставляет в стороне физические и даже логические вопросы и сосредоточивается на этике; она учит людей, как им оправдаться»¹. Вопрос о том, перед кем следовало оправдываться образованному человеку, в период ранней Римской империи оказался тесно связанным с вопросом религии. Задача по формированию новой религиозности являлась первостепенной для императорского двора, поскольку она должна была сплотить империю посредством культа греко-римских богов, не противоречить культу императора и не ущемлять права приверженцев восточных культов. Как и в предыдущие периоды, образование продолжало быть тесно связанным с риторикой, однако характер этой связи существенно изменился. Риторика вошла в среднее образование, и ритор больше не рассматривался как единственный человек, который может выступать наставником в «заботе о себе» для взрослого человека.

Империя эпохи принципата не нуждалась в большом количестве заботящихся о себе граждан, наделенных политическими амбициями и получивших особое «высшее образование». Поэтому высшее образование оставалось сугубо элитарным. Для императора было важным, чтобы единая политическая структура городов поддерживалась единичными образованными и богатыми людьми, которые, однажды завоевав расположение народных масс, смогли бы его удерживать. В эпоху принципата появился новый «полюс бесправия» – сенаторы, жизнь которых «целиком зависела от воли принцепса, и этот самовластный произвол высшее сословие должно было не только терпеть, но и прославлять, как проявление наивысочайшей справедливости»². В таком контексте тезис стоиков о том, что «забота о себе» должна перестать быть элитарной и осуществляться массово не на благо государства, а на благо самого себя, оценивался как революционный. Однако, если в предыдущие периоды, человек, желающий проявлять заботу о самом себе, должен был начинать заботиться о себе после получения среднего образования, то начиная с периода ранней Римской империи – после получения «высшего образования», перестававшего быть связанным именно с обучением у ритора.

¹ Зелинский Ф.Ф. История античной культуры / ред. и прим. С.П. Заикина. – СПб.: Марс, 1995. – С.322.

² Маринович Л., Кошеленко Г. Эпиктет // Беседы Эпиктета / изд. подгот. Г.А. Таронян. – М.: Ладомир, 1997. – С.24.

В период ранней Римской империи образовательные права женщин и рабов существенно расширились. Получение образования для женщин считалось желательным и в бедных семьях, однако даже хорошо образованная женщина не могла голосовать или занимать государственную должность. Некоторых одаренных рабов специально обучали наукам и искусствам, чтобы иметь возможность продать по более высокой цене. Однако все это не способствовало тому, чтобы женщины и рабы рассматривались как те, кто способен осуществлять «заботу о себе». Исключением являлся Эпиктет – бывший раб, получивший свободу и ставший наставником в «заботе о себе». Эпиктет, характеризуя образованного человека, указывает на то, он не должен поддаваться мнениям, которые «даже женщинам не пристали» и быть рабом по статусу или по сути. В данной позиции отражен определенный скепсис по поводу образования женщины. Проповедуя идеи «заботы о себе» на улицах и площадях, Эпиктет приобщал к ним всех желающих, однако среди учеников его школы, являвшейся ступенью высшего образования, рабов и женщин не было.

Для характеристики педагогической реальности периода ранней Римской империи привлекались источники на древнегреческом и латинском языках. Сущность «заботы о себе» была раскрыта в трудах стоиков, которые иллюстрировали то, что языком преподавания на Востоке был греческий, а на Западе – латинский: Сенека Луций Анней писал по-латыни, Эпиктет и Марк Аврелий Антонин – по-гречески. Философские трактаты и «Нравственные письма к Луцилию» Сенеки на языке оригинала анализировались в сопоставлении с имеющимся переводом на русском Т.Ю. Вородай и С.А. Ошерова соответственно, «Размышления» Марка Аврелия – в сопоставлении с имеющимся переводом на русском А.К. Гаврилова, «Беседы Эпиктета» и «Энхиридион» – в сопоставлении с русским переводом Г.А. Таронян, английским переводом Г. Лонг, Т.У. Хиггинсон и русским переводом А.Я. Тыжова соответственно. Анализ элементов педагогического нарратива, содержащихся в данных источниках, был осуществлен критически и с учетом того, что значительное количество выводов о «заботе о себе», сделано авторами на основе источников, которые на сегодняшний день не поддаются идентификации. Еще одну группу источников составили отечественные и зарубежные работы, в которых реконструирована педагогическая реальность

(Н.П. Гринцер, А.Х.М. Джонс, В. Йегер, А.-И. Марру, В.А. Мелихова, Т.Б. Перфилова и др.) и обобщены представления о «заботе о себе» периода ранней Римской империи (П. Адо, М. Фуко, С.С. Хоружий и др.). Историко-педагогическая реконструкция понятийного, метафоричного, нарративного и концептуального измерений античной педагогической реальности была осуществлена в ходе сопоставления источников на языке оригинала с их английским и русским переводами.

Содержательное наполнение концептуальной схемы антропологического дискурса «заботы о себе» в период ранней Римской империи было обусловлено тем, что фигура наставника начала постепенно деперсонифицироваться. В парадоксальной логике М. Фуко, весьма вольно обращавшегося с данными исторических источников и историографии, деперсонификация наставника достигает своего предела в эпоху постмодерна, когда человека становится наставником самому себе, однако уже в период ранней Римской империи наблюдается стремление обозначить и расширить те сферы, в которых ученик может действовать самостоятельно, не обращаясь за помощью к наставнику. В логике стоиков римского времени «забота о себе» рассматривалась как стремление человека стать добродетельным, которое должно эпизодически подкрепляться. Стоики четко выделили три группы людей: «мудрецов», «продвигающихся» и «простецов». Именно к «продвигающимся» как к тем, кто потенциально мог осуществить «заботу о себе», были адресованы наставления стоиков. Ориентация на калокагатию уступала подчас место ориентации на автаркию: обращаться к наставнику нужно только в моменты острой необходимости, все остальное время заботящийся о себе человек должен оставаться наедине с самим собой. Встречались и своего рода «средние варианты»: провести часть дня с наставником, а вечер потратить на запись и осмысление беседы с ним (наиболее яркий пример такого подхода – «Аттические ночи» Авла Геллия).

В период ранней Римской империи необходимость «заботы о себе» отстаивали Луций Анней Сенека, Эпиктет и Марк Аврелий Антонин. В понятийную схему, которая обуславливала взаимопонимание между наставником и учеником, ими были включены понятия «гнев» («*ira* / ὀργή»), «дружба» («*amicitiam* / φιλία»), «жизнь» («*vitam* / ζωή»), «любовь» («*amore* / φιλία»), «разум» («*ratio* / λογικός»). Начиная с периода ранней Римской империи

антропологический дискурс «заботы о себе» реализовывался не через схему «говорящий – слушающий», а через схему «свой – чужой». Я. Унт, проанализировав содержание и структуру «Размышлений» Марка Аврелия, сделал вывод, который может быть экстраполирован на все труды стоиков, раскрывающие сущность феномена «заботы о себе». По Я. Унту, записи Марка Аврелия – это не исповедь и не «сокровенные мысли»; «это стремление превратить идеальное в действительное, норму в поведение, «чужое» в «свое», вместе с закреплением «своего» с помощью собственных размышлений над «чужим» и постоянного варьировании его»¹. Несмотря на то, что для стоиков жизнь в согласии с природой и самим собой была predeterminedена поддержкой богов, «забота о себе» была ориентирована на этический образовательный идеал, ориентированный на сограждан.

Римский философ и государственный деятель Сенека (4 до н. э. – 65 н. э.) переосмыслил феномен «заботы о себе» в контексте самообразования. По Сенеке, каждый является творцом самого себя: своих нравов, поступков, суждений и т.д. Он включал в «заботу о себе» заботу о теле и заботу о душе, которая должна быть свободна от гнева. Наставления, которые должен получать ученик относительно тела, сводились к двум аспектам: как сохранить здоровье или как восстановить его. Два аспекта имели и наставления относительно гнева: его нужно подавлять или не допускать. «Тому, как избежать гнева, нас научат наставления, относящиеся ко всему образу жизни; одна их часть относится к воспитанию детей, другая – к взрослым. Воспитание («educatio») требует самой большой тщательности, которая потом окупится сторицей; легко придать правильную форму душе пока она еще мягкая; трудно искоренить пороки, которые повзрослели вместе с нами»². «Забота о себе», по Сенеке, сродни возведению города или воспитанию новорожденного: требует долгой и кропотливой работы, результат которой может быть легко и быстро уничтожен. Как и Эпикур, Сенека указывал, что для осуществления «заботы о себе» следует минимизировать контакты с городом, подчеркивая, что город следует «возводить» прежде всего внутри себя. Однако уединение для осуществления заботы о самом себе в понимании Сенеки имеет ряд

¹ Унт Я. «Размышления» Марка Аврелия как литературный и философский памятник // Марк Аврелий Антонин. Размышления / отв. ред. А.И. Доватур. Ленинград: Наука, ленинградское отделение, 1985. – С.102.

² Sen. De Ira. (P, 2.18.1.); Сенека. О гневе, рус. пер. Т.Ю. Бородай, 2001. – С.134.

существенных отличий. Человек, не умеющий заботиться о себе, стремится к путешествиям, не понимая, что его пороки и слабости путешествуют вместе с ним. По Сенеке, человек вынужден бежать от самого себя и менять города, если не научился уединяться в своей душе.

Ключевой мыслью многих трудов Сенеки является мысль о том, что жизнь должна быть прожита так, чтобы в ней не было упущено ни одного часа. Это возможно, если признать, что гнев обладает разрушающей силой и в его порыве человек забывает о душе и теле, т.е. утрачивает «заботу о себе». Конкретизируя данную мысль в трактате «О гневе», Сенека обращается к основе «сига-» в аспекте тех наставлений, которые должны быть даны человеку, чтобы не допустить или подавить гнев. Он акцентирует внимание на словах «забота» («сигае»), «заботиться» («сигам») и словосочетании «забота о теле» («сопрогит сига»)¹. В русском переводе «ompetque sigam sui...» («все заботятся о самих себе...») переведено как «забота о себе» и наиболее точно отражает основную мысль Сенеки о том, что гнев не совместим с заботой о душе и теле: «В гневе люди теряют всякое благообразие... вместе с заботой о себе они утрачивают и внимание к одежде... вены взбухают; грудь сотрясается от частого прерывистого дыхания; горло раздувается от бешеных выкриков; ноги дрожат, руки трясутся, все тело содрогается и трепещет»².

«Забота о себе» рассматривалась Сенекой как владение собой, внутреннее спокойствие и решительность по отношению к искоренению своих слабостей. Процесс достижения этого состояния описывался Сенекой через понятия «душевный лад», «душевная сила», «гнев», «дружба», «жизнь», «любовь», «разум» и др. и был связан с метафорой лекарства. Наставник, с точки зрения Сенеки, способен указать ученику правильный путь, потому что видит в нем больного, нуждающегося в помощи. В свою очередь, ученик должен осознавать, что наставник – это врач, который своими действиями не только не желает причинить вреда, но и стремиться принести пользу. Поэтому к запретам и ограничениям ученику нужно относиться с пониманием. Развивая эту мысль, Сенека пришел к выводу, что «забота о себе» – это дело государственной важности: «Если бы я пришел в больницу или в богатый дом как знающий врач, я не стал бы прописывать одно и то же лечение разным больным. Теперь же

¹ Sen. De Ira. (P, 1.1; 1.2.; 2.18). и ряд других.

² Sen. De Ira. (P, 2.35.3); Сенека. О гневе, рус. пер. Т.Ю. Бородай, 2001. – С.146.

мне поручена забота о здоровье общества, и я вижу в разных душах самые разные пороки; для каждой болезни нужно изыскать свое средство...»¹. В оригинале Сенека употребляет слово «*curandae*» («лечение»), дополнительно акцентируя внимание на близости «заботы» («*cura*»), рассматриваемой в педагогическом контексте, и «лечения» («*curandae*»). «Забота о здоровье общества», по Сенеке, складывается из заботы каждого о самом себе. Вместе с тем, М. Фуко подчеркивал, что у Сенеки была заложена возможность понимания «заботы о себе» через метафору ревизии, которая была абсолютизирована Эпиктетом: «Сенека применяет термины связанные ... с административными практиками подобно ревизору, проверяющему счетные книги, или инспектору, обследующему строящееся здание. Испытание себя – это проверка запасов. Прегрешения – это всего лишь добрые намерения, оставшиеся нереализованными»². Метафора, обозначенная М. Фуко, присутствует в текстах Сенеки имплицитно. Наиболее четко она выражена в трактатах «О гневе», который пронизан мотивом самоупорядочения³.

Стремление заботиться о себе первоначально возникает в душе как «порыв», который в дальнейшем становится ее «состоянием». Данное состояние в общем виде охарактеризовано в сочинениях Сенеки как особый образ жизни, в котором «любовь к добродетели и практическое ее применение» сильнее, чем «слепая любовь ко всему, что имеет отношение ко мне лично»⁴. Наставник должен уловить этот порыв к оздоровлению своей души и способствовать тому, чтобы ученик постепенно стал врачом для самого себя. По Сенеке, те, кто желал проявлять «заботу о себе», были обязаны соблюдать ряд условий: заботиться о телесном и душевном здоровье; внимательно относиться ко всему, что делает жизнь проще и удобнее, но не

¹ *Si intrassem valetudinarium exercitus ut sciens aut domus divitis, non idem imperassem omnibus per diversa aegrotantibus; varia in tot animis vitia video et civitati curandae adhibitus sum; pro cuiusque morbo medicina quaeratur, hunc sanet verecundia, hunc peregrinatio, hunc dolor, hunc egestas, hunc ferrum* (Sen. De Ira. (P, s.1.16.4), рус. пер. Т.Ю. Бородай, 2001. – С.116.

² Фуко М. Технологии себя // Логос. – 2008. – № 2 (65). – С.110.

³ «как следует приглядеться к гневу: сначала увидеть все его безобразие, а затем – его опасность» (Sen. De Ira. (P, 2.35.3); Сенека. О гневе, рус. пер. Т.Ю. Бородай, 2001. – С.146); «все, что питает гнев, он оставил далеко внизу, а сам скромн, упорядочен и внушает уважение» (Sen. De Ira. (P, 3.6.1); Сенека. О гневе, рус. пер. Т.Ю. Бородай, 2001. – С.153); «Как может воспрянуть разум, поддавшийся гневу, если он захвачен и подавлен пороками? Как может он высвободиться из беспорядочного смешения, если в этой смеси преобладает худшее?» (Sen. De Ira. (P, 1.8.3); Сенека. О гневе, рус. пер. Т.Ю. Бородай, 2001. – С.110) и др.

⁴ Sen. De V. 10.2; Сенека. О скоротечности жизни, рус. пер. Т.Ю. Бородай, 2001. – С.64; Сенека. О блаженной жизни, рус. пер. Т.Ю. Бородай, 2001. – С.20.

сосредотачиваться на этом; быть готовым работать над собой с опорой на чужой опыт (например, опыт друга); не причинять никому зла во имя своего блага, поскольку все люди граждане одного большого города; снискать любовь окружающих разумными поступками. Сенека подчеркивал, что изменить природу человека достаточно трудно, но наставник обязан знать особенности каждого ученика (например, склонность или устойчивость к гневу, страху, трусости, подозрительности и т.д.) и в соответствии с ними выстраивать воспитание. Значительную часть своих трактатов Сенека посвятил педагогическим вопросам. Описывая то, каким образом следует воспитывать мальчика, он дает подробную инструкцию наставникам в «заботы о себе». Сенека развил мысль Сократа о том, что душа не должна колебаться между крайностями. «Верно направленная душа не кидается из стороны в сторону»¹, поскольку умеет управлять собой. Идея Сенеки о том, что заботиться о теле нужно так, как будто можно жить и без него, в дальнейшем получила развитие у Эпиктета и приняла радикальный характер у Марка Аврелия. Обращаясь к ученикам, Сенека подчеркивал, что хорошего наставника, который способен привести к добродетели, найти не просто и также не просто уяснить, что самый строгий наставник – это бог. Эта мысль в дальнейшем получила развитие в христианской педагогике и предопределила характер отношений между наставником и учеником.

Технологический аспект «заботы о себе» раскрыт Сенекой и в «Нравственных письмах к Луцилию». Там римский стоик вполне в традиции римлян умаляет значимость заботы о теле: «Упражняться, чтобы руки стали сильнее, плечи – шире, бока – крепче, – это, Луцилий, занятие глупое и недостойное образованного человека. <...> Но что бы ты ни делал, скорее возвращайся от тела к душе, упражняй ее днем и ночью... Таким упражнениям не помешают ни холод, ни зной, ни даже старость. Из всех твоих благ заботься о том, которое, старея, становится лучше»². Отметим, что в русском переводе слово «забота» встречается значительно чаще, чем в оригинале. Это связано с тем, что обращаясь к основе «сига-» в широком спектре контекстов, Сенека

¹ numquam enim recta mens vertitur nec sibi odio est nec quicquam mutavit a vita optima (Sen. De V. (P, 7.4); Сенека. О блаженной жизни, рус. пер. Т.Ю. Бородай, 2001. – С.18).

² Quicquid facies, cito redi a corpore ad animum. Illum noctibus ac diebus exerce; labore modico alitur ille. Hanc exercitationem non frigus, non aestus impedit, ne senectus quidem. Id bonum cura, quod vetustate fit melius (Sen. Ep. (P, s.15.5), Сенека. Нравственные письма к Луцилию, рус. пер. С.А. Ошерова, 1977. – С.28;29).

конкретизировал каждый из них посредством значительного количества синонимов: заботиться, беспокоиться, волноваться, тревожиться и др. Педагогический контекст, в рамках которого конкретизировались представления о «заботе о себе», был связан с оппозицией «достойное образованного человека – недостойное образованного человека».

В «Нравственных письмах к Луцилию» Сенека неоднократно подчеркивает, что стать добродетельным – искусство, которое доступно не каждому. Многие навсегда остаются лишь «материалом для добродетели» («*virtutis materia*») потому, что стыдятся найти наставника и под его контролем стремиться к добродетели. Обращаясь к Луцилию, Сенека указывал на необходимость «отвоевать» себя у других и самого себя, чтобы обрести время для занятий и самонаблюдения за тем, как с их помощью каждый день превращается в день, который делает лучше: «Уходи в себя, насколько можешь; проводи время только с теми, кто сделает тебя лучше, допускай к себе только тех, кого ты сам можешь сделать лучше. И то и другое совершается взаимно, люди учатся, обучая»¹. Сенека указывал ученикам в «заботе о себе» на то, что в каждом есть задатки добродетели («*virtutis materia*»), но без образования они так и останутся задатками. Он не отрицал некоторого внимания и к телу, но забота о последнем целиком посвящена в концепции Сенеки процессу воспитания души. Заботящийся о себе человек постоянно переключается с заботы о душе на заботу о теле: чередует чтение книг с прогулками или беседами с интересным собеседником. «Нравственные письма к Луцилию» – это педагогический нарратив, в котором Сенека наделил Луцилий чертами самого себя. Все письма представляют собой концентрированный опыт осуществления «заботы о себе» Сенеки, который прошел долгий путь по усмирению своих страстей и желаний и стремится поделиться им с Луцилием, который находится только в начале этого пути.

В одном из писем Сенека обращает внимание Луцилия на то, как важно понимать, что «забота о себе» ведет к оздоровлению души: «Как составляют полезные лекарства, так я заносу на листы спасительные наставления, в целительности которых я убедился на собственных ранах: хотя мои язвы не закрылись совсем, но расползаться вширь перестали»². По Сенеке, одними из

¹ Сенека. Нравственные письма к Луцилию, рус. пер. С.А. Ошерова, 1977. – С.13.

² Там же. С.14.

самых опасных заблуждений являлись заблуждения о том, что наставлений слишком много и они ничего не дают. Впадающие в такие заблуждения должны понимать, что в таком случае нужно упразднить любое образование. В предельно широком понимании «забота о себе» с точки зрения Сенеки – это самообразование и самосовершенствование на основе глубокого самоанализа. Обращаясь к Луцилию, Сенека призывает его помнить о том, что день образованного человека во много раз насыщеннее событиями, чем целая жизнь необразованного. Следовательно, образованный человек постоянно должен соотносить желания, которые возникли вчера, с желаниями, которые существуют сегодня. Непостоянство в желаниях является признаком непостоянства души и препятствует движению к мудрости. Тем самым Сенека указывал на необходимость анализировать не столько своим мысли, сколько поступки. Ключевой момент «заботы о себе», по Сенеке, заключался в том, что необходимо ежедневно корректировать свое поведение таким образом, чтобы оставаться верным самому себе и быть достойным статуса образованного человека.

Данная идея получила развитие у римского императора Марка Аврелия (121 – 180 гг.), который утверждал, что человек, заботящийся о себе – это человек, умеющий «обновлять» самого себя. В логике Сенеки, под обновлением Марк Аврелий подразумевал освобождение от гнева по отношению к самому себе или другому человеку. «Забота о себе» с точки зрения Марка Аврелия также конкретизировалась через метафору лекарства: как у врача наготове всегда должны быть инструменты, так и у человека должны быть наготове основы, которые позволили бы ему установить связь между божественным и человеческим или отграничить одно от другого. К понятийной схеме, которая вбирала объем представлений о «заботе о себе», характерных для данного исторического этапа, Марк Аврелий обращался не столько как философ, сколько как правитель. Именно поэтому у него, в отличие от других стоиков, сильнее подчеркивалась особая роль города в осуществлении «заботы о себе». Развивая мысль Сократа о том, что полезное для города должно рассматриваться как полезное для всех его жителей, Марк Аврелий вывел следующее правило: «При всяком представлении о вреде применяй такое правило: если городу это не вредит, не вредит и мне; если же

вредит городу, то не следует сердиться на повредившего городу»¹. Термин «город» в прямом смысле слова употреблялся для того, чтобы показать, что человек, заботящийся о себе, способен уединиться в своей душе. В переносном смысле термин «город» («πόλις») употребляется при характеристике человека, освободившегося от гнева. По Марку Аврелию, такой человек является гражданином «высочайшего града» («πολίτην ὄντα πόλεως τῆς ἀνωτάτης»), который объединяет реальные города².

Марк Аврелий утверждал, что, с одной стороны, нужно сосредоточиться на своей душе и не слишком заботиться о том, что происходит в душе другого человека, а с другой стороны – понять душу другого необходимо, чтобы не было поводов для гнева на него. Превосходство души над телом у Марка Аврелия не вызывает сомнений и, в отличие от Эпиктета, он не был так категоричен в том, что нельзя убивать тело, чтобы освободить душу. Забота о теле важна для того, чтобы душа была заключена в здоровую оболочку. М. Фуко, интерпретируя сущность «заботы о себе» в понимании Марка Аврелия, анализирует его письмо Фронтону (144-145 гг. н.э.), которое было выстроено на оппозиции «неразумное тело – разумная душа» и показывает все же наличие у Марка заботы и о теле, пусть и неразумном само по себе: «Это письмо представляет собой описание обыденных занятий. В нем детально описывается забота о себе, все малозначительные поступки. ...эти подробности существенны, поскольку они и есть ты – что ты думал, что ты чувствовал»³.

Более детально педагогические представления о «заботе о себе» были раскрыты Марком Аврелием в труде «Размышления», где наряду с многочисленными производными от основы «ἐπιμελ-», употребляется понятие «ἐπιμέλεια ἑμαυτοῦ» («заботиться о себе»)⁴. В начале первой книги «Размышлений» Марк Аврелий указал, что получил образование у хороших наставников (Марк Аврелий употребляет слово «διδάσκαλος»). Одним из них был Диогнет, который привил ему «несуетность». Вместе с тем, он подчеркивал следующее: если мудрый наставник всегда рядом, то перед учеником появляется дилемма, чье мнение важнее: свое или чужое? Быть постоянно под

¹ Mar. Aur. Ad Se Ips. (P, 5.22.1); Марк Аврелий. Размышления, рус. пер. А.К. Гаврилова, 1985. – С.27.

² Mar. Aur. Ad Se Ips. (P, 3.11.2).

³ Фуко М. Технологии себя // Логос. – 2008. – № 2 (65). – С.108.

⁴ Mar. Aur. Ad Se Ips. (P, 1.17.4).

контролем наставника – это значит считаться с чужим мнением о себе больше, чем со своим собственным. По Марку Аврелию, это не допустимо. Опираясь на собственный опыт, он подчеркивал: главное, чтобы был тот, кто «мог побудить меня позаботиться о самом себе»¹, но быть всегда рядом он не обязан. Наставник должен быть рядом только тогда, когда действительно необходим, все остальное время он будет только отвлекать от «заботы о себе». Помимо «несуетности», к своим достоинствам Марк Аврелий отнес умение обращаться «к богам без суеверия».

Полемика относительно оценки «Размышлений» Марка Аврелия обширна. Его рассматривают и как личные и не предназначенные для публикации записи, с большим количеством подробностей, понятных только тем, кто был приближен к Марку Аврелию; и как наброски незаконченного произведения или, напротив, фрагменты законченного, но не дошедшего до наших дней произведения. Я. Унт, проанализировав содержание и структуру «Размышлений», указал на то, что Марка Аврелия часто упрекают в отсутствии оригинальности, потому что он стремился систематизировать опыт современных ему наставников и выстроить его как обращение к ученикам: «Традиционное заглавие «Размышления» – условно и не вполне точно характеризует форму и содержание книги. Более точным является перевод заглавия как «к самому себе» или «для самого себя»². В «Размышлениях» присутствуют элементы педагогического нарратива, поскольку фрагменты, посвященные тому, каким образом должна осуществляться «забота о себе», представляют собой краткие конспекты, систематизирующие личный опыт и опыт известных Марку Аврелию наставников. Обращаясь к фрагментам произведений других мыслителей и не конкретизируя большинство понятий, он останавливался только на ключевых для заботящегося о себе человека моментах. Последние были объединены общей для стоиков идеей о том, что образованный человек строит диалог с природой и понимает, что нужно жить в соответствии с ее требованиями: проявлять заботу о друзьях и близких и терпимость к их слабостям, иметь представление о законах и их роли в заботе о

¹ τὸ ἀδελφοῦ τοιοῦτου τυχεῖν, δυναμένου μὲν διὰ ἤθους ἐπεγεῖραι με πρὸς ἐπιμέλειαν ἑαυτοῦ (Mar. Aur. Ad Se Ips. (P, 1.17.4), рус. пер. А.К. Гаврилова, 1985. – С.8.

² Унт Я. «Размышления» Марка Аврелия как литературный и философский памятник // Марк Аврелий Антонин. Размышления / отв. ред. А.И. Доватур. Ленинград: Наука, ленинградское отделение, 1985. – С.95.

гражданах, руководствоваться разумом и любовью, заботиться о чужом благе больше, чем о своем. «Размышления» представляют собой подробную инструкцию о том, как именно нужно заботиться о самом себе, выведенную из собственного опыта автора наставления: «Не блуждай больше; не будешь ты читать свои заметки, деяния римлян и эллинов, выписки из писателей, которые ты откладывал себе на старость. Так поспешай же к своему назначению и ... самому себе – если есть тебе дело до самого себя – помогай, как можешь»¹.

В целом, «забота о себе» в логике Марка Аврелия не противоречит логике Сенеки. Необходимость анализа мыслей и поступков рассматривается как отличительная черта образованного человека. Поскольку с такой необходимостью человек сталкивается ежедневно на протяжении всей жизни, то «забота о себе» рассматривается как особым образом организованное самообразование.

Еще одним стойким, отстаивающим необходимость «заботы о себе», был Эпиктет (ок. 50 г. – ок. 138 г.). Немногочисленные труды Эпиктета, как и Эпикура, представляли собой записи ключевых моментов его бесед с учениками на заданные темы. Одной из таких тем неоднократно была тема «заботы о себе» в понимании Сократа. Анализируя диалог Платона «Алкивиад», Эпиктет подчеркивал, что не стоит слишком «ревностно» призывать людей к заботе о себе, как это делал Сократ. Значительную часть беседы «О придании красоты внешнему виду» Эпиктет посвятил рассуждению о том, каким образом Сократ реализовывал на практике свои представления о «заботе о себе». В итоге Эпиктетом был сделан следующий вывод: если даже такому мудрому и почитаемому в городе человеку не удалось убедить заботиться о себе «даже тысячной части» из тех, кому он это предлагал, то для современных Эпиктету наставников проявление излишней назойливости просто небезопасно. Указав на свой опыт, Эпиктет предостерегал наставников от того, что в ответ на предложение заботиться о себе, потенциальные ученики могут нагрубить или даже избить. Тем самым он подчеркивал, что к желанию заботиться о себе человек должен прийти сам и постоянного активного вмешательства извне не требуется.

Организованная Эпиктетом школа располагалась сначала в Никополисе, а

¹ Mar. Aur. Ad Se Ips. (P, 3.14.1); Марк Аврелий. Размышления, рус. пер. А.К. Гаврилова, 1985. – С.16.

затем в Риме. В них преобладали коллективные формы работы, ориентированные на взрослых людей. Это было особым образом организованное «высшее образование», ориентированное на принятый в римском стоицизме образец поведения. Весь курс обучения был проникнут, по оценке Т.Б. Перфиловой, «философией высоконравственного поступка, направленного не на изменение мира и общества, а на саморазвитие личности»¹. Вместе с тем, переориентация обучения со значимого для мира на значимое для человека, способствовала тому, что «забота о себе» в логике Эпиктета имела отношение парадоксальным образом не столько к «высшему образованию», сколько к внеинституциональному самообразованию. Для стоиков в целом было характерно то, что образование – это, в первую очередь, самостоятельный поиск образа собственного «Я». Человек свободен, самодостаточен и независим от мира и других людей (т.е. достиг автаркии) потому, что ежедневно подтверждает статус образованного человека. Как и мыслители предыдущих периодов, Эпиктет связывал подтверждение данного статуса с «заботой о себе», которая предопределена разумным балансом между заботой о душе, заботой о теле и заботой о городе.

В отличие от Эпикура, противопоставляющего потребностям души потребности тела, Эпиктет противопоставлял душу и тело как таковые. Г.А. Кошеленко, Л.П. Маринович полагают, что эта идея сближала школу Эпиктета с ранними христианами, поскольку его многочисленные характеристики тела как оболочки, которую следует усмирять, оказались близки к пониманию тела как плоти, реализовавшееся раннехристианской педагогической мысли. «По природе же всякая душа рождена как признавать истинное, отвергать ложное, воздерживаться от суждения при неясном, так и по отношению к благу быть движимой стремлением, по отношению к злу - избеганием, а по отношению к тому, что и не зло и не благо, - ни тем, ни другим»². По Эпиктету, душа метафорически определяется как чаша с водой, на которую падает луч представлений об истинном или ложном и заставляет ее колебаться. Развивая мысль Сократа о том, что «забота о себе» предохраняет душу от колебаний такого рода, Эпиктет приходит к выводу, что если душа и

¹ Перфилова Т.Б. Высшее образование в Римской империи (культурологический аспект): автореф. ... дисс. д-ра ист. наук. – М.: Яросл. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, 2005. – С.30.

² Epict. Disc.(P, 3.3.1.); Эпиктет. Беседы, рус. пер. Г.А. Тароняна, 1997. – С.159.

«сбилась с пути», то виной тому тело.

В «Беседах» Эпиктета, которые содержат элементы педагогического нарратива, подчеркивается следующее: вернуться на правильный путь возможно, если постоянно «разговаривать с самим собой», размышлять над своими поступками. Сопоставляя прошлое и настоящее отношение к случившемуся, душа учится вести внутренний диалог. Именно это умение и было положено Эпиктетом в основу «заботы о себе» как самообразования. Обращение к «Беседам» на языке оригинала позволило сделать вывод о том, что Эпиктет обращался к словам с основой «ἐπιμέλ-» в широком спектре контекстов. По его мнению, человек может выстроить свою жизнь одним из двух способов: заботиться о многом (имуществе, друзьях, близких, рабах) и постоянно отвлекаться от заботы о самом себе или, напротив, сосредоточиться на себе и по мере возможности отказаться от других забот. Употребляя понятие «забота о себе» («ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ»), Эпиктет подчеркивал, что ее следует осуществлять как одаренным (на кого ориентировался Сократ), так и неодаренным. То, что первые преуспеют в добродетели больше, не повод для вторых отказываться от «заботы о себе». В «Энхиридионе» Эпиктет не просто подчеркнул значимость заботы о самом себе («покажи, что не заботишься ни о чем, кроме самого себя»), но и в логике Сократа указал на ее агональную природу: «И если тебе предстоит нечто приятное или трудное, славное или бесславное, помни, что настал час твоего состязания, начались Олимпийские игры, и уже нельзя ничего откладывать, и что в один день успех либо гибнет, либо обретается»¹.

Конкретизируя тезис о том, что не заботящийся о себе человек беспомощен и неразумен, Эпиктет, как и Цицерон в трактате «О природе богов», ставит вопрос о том, заботятся ли боги о человеке. В отличие от Цицерона, который дал отрицательный ответ, Эпиктет утверждал, что забота богов о человеке проявляется в том, что они вверили его самому себе. Бог находится внутри каждого, и именно он является судьей заботящегося о себе человека: «Что же, что он не только создал тебя, но и одному тебе вверил и поручил, ты и об этом не будешь помнить, но даже будешь срамить свое попечительство? А если бы тебе какого-нибудь сироту бог поручил на

¹ Эпиктет. Энхиридион (краткое руководство к нравственной жизни); Симпликий. Комментарий на «энхиридион» Эпиктета. – Спб.: «Владимир Даль», 2012. – С.73;82.

попечение, ты вот так не заботился бы о нем? Он вручил тебе самого тебя...»¹. В отличие от животных, человек создан для самого себя, поэтому препятствий на пути к «заботе о себе» не так уж много. К последним Эпиктет отнес излишнюю любовь родителей или наставников и неправильное применение «общих понятий». Обращаясь к понятиям, через которые мыслители предыдущих периодов определяли «заботу о себе», Эпиктет подчеркнул, что их значения ясны всем, но эта ясность не делает понятия инструментальными (например, все знают о том, справедливое прекрасно, но не все могут оценить справедливый поступок). «Что же значит получать образование? Учиться применять природные общие понятия к частным случаям в соответствии с природой...»². Для Эпиктета, к общим понятиям относились понятия «гнев», «дружба», «жизнь», «любовь» и «разум», на исключительной значимости педагогического содержания которых он акцентировал внимание.

В одной из бесед Эпиктетом смоделирован спор, который неизбежно должен возникнуть между наставником и его учениками. Ключевой момент этого спора заключается в том, что ученики обращаются к наставнику с жалобами на то, что их души скованы телом, и они хотят освободиться от него. С точки зрения Эпиктета, наставник, «если бы только он представлял собой что-то», должен был доказать им, что тело имеет власть над душой только у тех, кто не имеет правильных суждений: «Вот что примерно должно бы получаться между наставником и одаренными молодыми людьми. А в действительности что получается? Мертв наставник («παιδευτής») – мертвы вы»³. В подтверждение этого вывода Эпиктет снова обратился к Сократу, подчеркнув, что вся его жизнь и то, как он принял смерть, доказательство его исключительности как наставника в «заботе о себе». Положительно оценивая то, что Сократ подчинился законам города и принял смерть («город главнее гражданина»), Эпиктет провел следующую аналогию: человек, как и город,

¹ τί δ' ὅτι οὐ μόνον σε κατεσκεύασεν, ἀλλὰ καὶ σοὶ μόνῳ ἐπίστευσεν καὶ παρακατέθετο, οὐδὲ τούτου μεμνήσῃ, ἀλλὰ καὶ κατασχυνεῖς τὴν ἐπιτροπήν; εἰ δέ σοι ὀρφανόν τινα ὁ θεὸς παρέθετο, οὕτως ἂν αὐτοῦ ἡμέλει; παραδέδωκέ σοι σεαυτὸν (Epict. Disc.(P, 3.3.1); Эпиктет. Беседы, рус. пер. Г.А. Тароняна, 1997. – С.107).

² τί οὖν ἐστὶ τὸ παιδεύεσθαι; μαθάνειν τὰς φυσικὰς προλήψεις ἐφαρμόζειν ταῖς ἐπὶ μέρος οὐσίαις καταλλήλως τῇ φύσει καὶ λοιπὸν διελεῖν (Epict. Disc. (1.22); Эпиктет. Беседы, рус. пер. Г.А. Тароняна, 1997. – С.76).

³ νῦν δὲ τί γίνεται; νεκρὸς μὲν ὁ παιδευτής, νεκροὶ δ' ὑμεῖς. ὅταν χορτασθῆτε σήμερον, κάθησθε κλάοντες περὶ τῆς αὔριον, πόθεν φάγητε. (Epict. Disc.1.9.; Эпиктет. Беседы, рус. пер. Г.А. Тароняна, 1997. – С.56).

может быть укрепленным и недоступным для осаждающих его, если достиг свободы в своем внутреннем мире. В беседе «О свободе» Эпиктет указал на следующее: «Ведь если мы сокрушаем крепость, в городе находящуюся ... сокрушаем ли крепость, в нас находящуюся, и свергаем ли тиранов, в нас находящихся, под властью которых во всем мы пребываем каждый день, то одних и тех же, то иных?»¹. Вместе с тем, понимание города и его роли в осуществлении «заботы о себе» у Эпиктета неоднозначно. Получающий образование для Эпиктета – это тот, кто стремится стать добродетельным и внутренне свободным человеком, подчиняющимся законам вселенной подобно тому, как горожанин подчиняется законам города. С одной стороны, Эпиктет разделял идеи Сократа о том, что город играет исключительную роль в осуществлении «заботы о себе», поскольку задает ориентиры, что следует считать добродетельным; с другой – в стремлении отстраниться от города к внешнего по отношению к человеку, Эпиктет был близок к Пифагору и Эпикуру, какими он их себе воображал.

Для Эпиктета значим не столько результат, сколько процесс «заботы о себе». Основная функция наставника заключается, по мнению раба и затем вольноотпущенника, в том, чтобы научить человека не быть привязанным «ко многому» – к заботам об имуществе, теле или друге – поскольку это отвлекает от заботы о себе. В некоторых своих беседах Эпиктет указывал на положительный опыт софистов, подчеркивая, что они тоже были наставниками в добродетели. Они давали своим ученикам «великую силу»: доказывать, убедительно рассуждать, четко выражать свои мысли. Обращаясь к ученикам, Эпиктет подчеркивал, что наставник не просто снабжает его знаниями, к которым он всегда сможет обратиться, если что-то вызовет смятение в его душе; он указывает ему на необходимость постоянной актуализации своих знаний в диалоге с самим собой или другим. Определяя дело наставника как великое дело, Эпиктет подчеркивал следующее: чтобы заботиться о молодых людях (в оригинале Эпиктет употребляет именно «ἐπιμεληθῆναι»), помимо мудрости нужно иметь «предрасположенность»². Большинство же наставников, по Эпиктету, берутся за дело подобно людям, открывающим больницу и

¹ Epict. Disc.4.1.; Эпиктет. Беседы, рус. пер. Г.А. Тароняна, 1997. – С.223-224.

² ἀλλ' οὐδὲ σοφὸν εἶναι τυχὸν ἐξαρκεῖ πρὸς τὸ ἐπιμεληθῆναι νέων: δεῖ δὲ καὶ προχειρότητα τινα εἶναι καὶ ἐπιτηδειότητα πρὸς τοῦτο (Epict. Disc.(P, 3.21), Эпиктет. Беседы, рус. пер. Г.А. Тароняна, 1997. – С.185.

имеющим лекарства, но не умеющим ими пользоваться. По Эпиктету, наставничество такого рода недопустимо, потому что сродни игре в кости «на самое важное».

Логика реализации «заботы о себе» Эпиктета была близка к логике Сократа и подразумевала осознанный выбор между «внешним» и «внутренним»: «Одним ты должен быть человеком – или добродетельным или порочным. Ты должен тщательно работать или над своей верховной частью души или над тем, что относится к внешнему миру, усердно трудиться или над тем, что внутри тебя, или над тем, что вне тебя...»¹. Несмотря на то, что Эпиктет во многом опирался на Сократа, его понимание «заботы о себе» не раскрывалось через метафору «волчка». Аналогия, выведенная М. Фуко для конкретизации «заботы о себе» Сократа (весьма спорная сама по себе) и связанная с тем, что стимулом «заботы о себе» является внешний импульс в лице наставника, не соответствовала «заботе о себе» с точки зрения Эпиктета. Римский учитель-грек малоазийского происхождения (Эпиктет был родом из Фригии в Малой Азии) импульс помещал внутрь ученика. Наставник призван способствовать тому, чтобы этот импульс со временем не угас в нем. «Забота о себе» Эпиктета была связана с метафорой ревизии, в ходе которой ученик переосмысливает причины своих поступков и оценивает последние как правильные или неправильные. У М. Фуко обозначены две метафоры, которые характеризуют заботящегося о себе человека в логике Эпиктета: «ночной стражник, который не пропускает человека в город, если тот не может подтвердить, кто он такой (мы должны быть «стражниками» потока своих мыслей); и меняла, который проверяет подлинность монет, разглядывает их, взвешивает и пробует на зуб. Мы должны быть менялами своих представлений, своих мыслей, бдительно проверять их, оценивать их металл, вес, чеканку»². В любом из этих вариантов «забота о себе» и для Эпиктета – это стремление человека стать добродетельным, т.е. обнаружить в своем внутреннем мире частицу божественной мудрости.

В целом, в ранней Римской империи представления об образованном человеке переосмысливались в условиях неоднозначности престолонаследия, негативно сказывающейся на общественных настроениях. Для Римской

¹ Epict. Disc. (P, 3.15); Эпиктет. Беседы, рус. пер. Г.А. Тароняна, 1997. – С.179.

² Фуко М. Технологии себя // Логос. – 2008. – № 2 (65). – С.114.

империи периода принципата безоговорочным было только преемство власти по закону. Ответственность за выполнение всех остальных законов лежала на чиновниках и самих гражданах, что создавало благоприятные условия для их игнорирования. Греческая пайдея, подкрепленная уважительным отношением к законам города, оказалась нежизнеспособной в новых реалиях. Абсолютизированное Цицероном умение оперировать словом «по праву и закону» в период ранней Римской империи было заменено умением жить «по праву и закону». Римский сенат предпринял попытку поставить под вопрос наследственную монархию. Управление империей по праву рождения противоречило агонистическому принципу, господствующему в среде римской аристократии, где достойнейшим (как и несколько столетий назад в среде греческой аристократии) считался самый образованный и нравственно безупречный человек. Принцепс (от лат. *princeps* – первый, глава сената) утратил свой смысл, поскольку каждый новый император провозглашал принцепсом сената самого себя. Проблема сохранения стабильности империи оказалась во многом связанной с проблемой сохранения системы местного самоуправления, для которой также остро стоял вопрос о наиболее оптимальном способе заполнения многочисленных вакансий на государственные должности.

Несмотря на то, что на военном могуществе Рима не сказывалась частая смена императоров (Э. Гиббон, А.Х.М. Джонс, Ф.Ф. Зелинский и др.), поскольку они в целом стремились сохранить линию своих предшественников, возник повышенный интерес к личности политического деятеля в целом и личности императора в частности. Оценка решений и поступков властвующей личности осуществлялась с опорой на ту или иную греческую философскую систему, среди которых ведущую роль играл стоицизм. В трудах стоиков была закреплена связь «заботы о себе» с практиками самообразования. Аналогично предыдущим периодам «забота о себе» рассматривалась как стремление человека стать добродетельным. Однако в период ранней Римской империи это стремление было продиктовано нарождающимся желанием выполнить свой долг перед самим собой, а не только перед городом, в законах которого отражено понимание того, кого следует считать добродетельным. Стоики были едины в том, что «забота о себе» делает человека внутренне свободным, несмотря на существенную разницу во взглядах на то, от чего она освобождает.

С точки зрения Сенеки – это было освобождение от гнева, с точки зрения Марка Аврелия – от воли случая, с точки зрения Эпиктета – от власти собственного тела и других людей. Несмотря на то, что для стоиков был неприемлем образовательный путь уединившегося от всех мудреца, они пропагандировали необходимость свести круг общения до минимума и делиться знанием, которое приобретается в ходе самообразования только с самыми близкими (в частности, Сенека обращается только к одному Луцилию, Марк Аврелий – к Фронтому). Их наставления в «заботе о себе» были обращены к «продвигающимся»: тем, кто находится между «мудрецами» и «простецами», и делает определенные успехи на пути к знанию. Содержание концептуальной схемы антропологического дискурса «заботы о себе» было обусловлено ориентацией на этический образовательный идеал. Понятия «гнев», «дружба», «жизнь», «любовь» и «разум» давали представление о сущности «заботы о себе» и рассматривались стоиками в аспекте формирования себя в согласии с самим собой. Данная идея получила развитие в следующие два периода развития античной педагогики. Стоики, как и пифагорейцы и эпикурейцы, определяли наставника как человека, выполняющего функцию врача: констатирующего «болезнь души» и избавляющего от нее. В своих трудах они неоднократно употребляли термины «врач», «лекарство», «болезнь», «оздоровление» и т.д. «забота о себе» у Марка Аврелия конкретизировалась через педагогическую метафору лекарства, у Эпиктета – через педагогическую метафору ревизии, а у Сенеки через обе эти метафоры. Данные метафоры акцентировали внимание на значимой для стоиков идее о том, что другой человек (в том числе, и наставник) может отвлечь индивида от «заботы о себе». Элементы педагогических нарративов присутствовали в трактатах, письмах и заметках, обращенных к тем, кто стремится заботиться о самом себе. Их общей чертой являлось стремление конкретизировать те действия, которые ежедневно совершает заботящийся о себе человек. Благодаря мыслителям периода ранней Римской империи «забота о себе» стала рассматриваться как принцип самообразования и обрела новую теоретическую основу, позволяющую вскрыть этический аспект ежедневной образовательной активности человека, стремящегося и в новых условиях стать добродетельным, а не порочным.

4.2. Антропологический дискурс «заботы о себе» раннехристианской педагогики II – V вв.

Вторым периодом, входящим в данный этап развития антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики являлся период раннехристианской педагогики II – V вв. Данный период рассматривается в работе как период, в котором антропологический дискурс «заботы о себе» реализовывался в условиях усиливающегося разрыва между греческой и римской научной, культурной, философской, религиозной и образовательной традициями. Его специфика заключалась в том, что четыре обозначенных столетия были для христианства не столько столетиями внешней борьбы – с язычеством и многочисленными ересями – сколько столетиями внутренней борьбы за формирование конкретных законов и правил поведения для верующего человека.

Хронологические рамки данного периода нуждаются в дополнительном обосновании, поскольку организация первых христианских общин также представляет существенный историко-педагогический интерес¹. В отечественной и зарубежной научной традиции первые три века в истории распространения христианства рассматривались как столетия гонений, в рамках которых стремление укрепить себя как учение было объединено со стремлением максимально расширить круг своих сторонников (А.Х.М. Джонс, Ф.Ф. Зелинский, В.И. Уколова и др.). Начиная со II в. церковь все чаще стала пытаться брать на себя функции, издавна принадлежавшие императорскому двору: централизация и иерархизация власти, урегулирование военных конфликтов, осуществление контроля за всеми сферами жизни городов, в том числе и за сферой образования. Вместе с тем, с II по V вв. церковь сосредоточилась не на школьном образовании (христианские школы получили распространение после V в.), а на самообразовании верующих. Поскольку крещение осуществлялось в зрелом возрасте, обращение в школьном возрасте к текстам и учебникам, ориентирующим на языческие ценности, не рассматривалось отцами церкви II – V вв. как препятствие для того, чтобы в

¹ В частности, на это указывает В.Г. Безрогов (Безрогов В.Г. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях. – М.: Памятники исторической мысли, 2008. – 459 с.)

дальнейшем стать истинным христианином. Наиболее точно данная мысль была сформулирована Иеронимом Стридонским: «Вы хотите, чтобы мы забыли выученное в детстве? Я могу поклясться, что покинув школу, ни разу не открывал светских писателей, но не скрою, там я их читал»¹. Оставаясь в рамках обозначенной проблемы исследования, мы сосредоточились на изменениях в сфере самообразования, отразившихся на изменениях представлений о «заботе о себе».

Рубеж II и III веков для Римской империи был связан с правлением Луция Септимия Севера, который, опираясь на армию, последовательно провел ряд реформ, стабилизирувавших обстановку в империи. В данный исторический период «интеллектуальные связи между Востоком и Западом фактически разорвались»², и последствия этого разрыва затронули все сферы жизни империи. Если предыдущие два столетия характеризовались стабильной внешней политикой при нестабильной внутренней политике, то со III по V вв. частая смена императоров происходила на фоне многочисленных атак восточногерманских и западногерманских племен, объединившихся в союзы и стремившихся изменить границы Римской империи. Сохранение единого образовательного и политического пространства оказалось связанным с формированием единого языкового и религиозного пространств. К III в. в Римской империи установился тип образования, который стал образцовым для последующих столетий: средняя школа включала семь классов и располагалась в каждом городе, а центры высшего образования «римской модели» – во всех крупных городах. «Культура поздней античности достигла, с одной стороны, предельной рафинированности, а с другой – предельно упрощалась, огрублялась и приспособлялась к потребностям варваризирующего общества»³.

Несмотря на то, что греческий, наряду с латинским, продолжал оставаться языком преподавания, начиная с IV в. в Западной Римской империи произошло существенное сокращение употребления греческого языка и расширение

¹ Буасье Г. Падение язычества: исследование последней религиозной борьбы на Западе в четвертом веке / пер. франц., под ред., с предисл. М.С. Корелина. – М.: К.Т. Солдатенков, 1892. – С.147.

² Джонс А.Х.М. Гибель античного мира / пер. с англ. Т.В. Горяйновой. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – С.501.

³ Уколова В.И. Античное наследие и культура раннего средневековья (конец V – начало VII века). – М.: Наука, 1989. – С.8.

употребления латинского языка. Э. Гиббон подчеркнул, что римское образование строилось на изучении произведений греческих мыслителей, но заключенные в них образцы мышления и поведения не воспринимались как требующие подражания. Как и в предыдущий период, граждане Римской империи поклонялись богам греческого или римского пантеона или сохраняли приверженность старинным культам и ритуалам. «Все многообразные виды богослужения, существовавшие в римском мире, были в глазах народа одинаково истинны, в глазах философов одинаково ложны, а в глазах правительства одинаково полезны»¹. Вместе с тем, римские и греческие боги все чаще отождествлялись, а сопоставление божеств региональных культов с римскими богами осуществлялось без противопоставления. Ориентация на этический образовательный идеал уступила место ориентации на религиозный образовательный идеал, в котором все четче стали обозначаться два полюса: языческий и христианский.

Во II и III веках считалось, что тайные собрания христиан представляли собой кровавые и безнравственные оргии, на которых в том числе совершались детоубийства. Помимо стремления собираться тайно, христианам вменялось в вину открытое оскорбление языческих богов, которые за это мстили всем гражданам и уже не покровительствовали империи так, как раньше. Вскрывая истоки сложившейся ситуации, А.Х.М. Джонс указал на то, что с того момента как в 64 г. Нерон возложил ответственность за пожар в Риме на христиан «быть христианином стало означать совершение уголовного преступления»². В 313 г. миланский эдикт, составленный Константином Великим, существенно усилил позиции христианства, поскольку закрепил равноправие всех религий Империи. С этого момента стало возможным открыто исповедовать христианство. В дальнейшем гонения на христиан сменились ответным разрушением языческих храмов, во многих из которых располагались богатейшие библиотеки. В западной части Империи борьба язычества с христианством была менее ожесточенной, чем в восточной, однако ее результатом также стал религиозный раскол. Параллельно с расширением перечня ересей, среди которых особое внимание было уделено гностическим ересям, конкретизировались

¹ Гиббон Э. История упадка и разрушения Великой Римской империи: закат и падение Римской империи: в 7 т. / пер. с англ. – М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2008. – Т.1. – С.104.

² Джонс А.Х.М. Гибель античного мира / пер. с англ. Т.В. Горяиновой. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – С.38.

христианские представления об образованном и верующем человеке. V в. стал веком острых христологических споров и осуждений ересей разного рода. Итог острых христологических споров и осуждений ересей разного рода сводился в V в. к тому, что христианство «стало не только идеей ... но и официальной религией, влиятельной политической и социальной силой. Церковь включала в сферу своих интересов и забот практически все аспекты жизни общества – от экономического устройства до спасения душ человеческих»¹. По мере усиления своих позиций христианство становилось не менее влиятельной педагогической силой, а отцы церкви все чаще стали включать в сферу своих интересов «заботу о себе».

На смену ограничениям, выработанным для заботящегося о себе человека в предыдущие периоды, стали приходиться новые. Последние были обусловлены качественно иным пониманием человека, в котором боролось «телесное» и духовное». Акцент был сделан не столько на необходимости приобретения знания, сколько на его способности «озарять» человека изнутри, очищая и делая сильнее. Несмотря на введение значительного числа 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. Многие утверждения, которые являлись основой «заботы о себе» для языческих мыслителей, противоречили основным положениям христианства уже в силу того, что земная жизнь стала рассматриваться как менее значимая в сравнении с вечной жизнью.

В римской пайдеей рассматриваемого периода нашла отражение окончательная утрата территориальной целостности Империи. Следствием разделения Империи на четыре префектуры (286 г.) стало то, что столица западной части Империи была перенесена из Рима в Милан, а после его осады в 402 г. вестготами – в Равенну. Представления о том, какие города следует считать образовательными центрами Империи, было пересмотрено. Единого центра развития представлений о «заботе о себе», ориентированных на христианский образовательный идеал не существовало. Рим являлся

¹ Уколова В.И. «Последний римлянин» Боэций. – М.: Наука, 1987. – С.10.

крупнейшим образовательным центром западной части Империи и центром развития представлений о «заботе о себе», ориентированных на языческий образовательный идеал. В начале IV в. Константин Великий в стремлении объединить Империю создал в Константинополе столицу для восточной части Империи (в 330 г. состоялось ее освящение). Помимо двух столиц, крупнейшими образовательными центрами, в которых были существенно расширены христианские представления о «заботе о себе», были Александрия (третий по величине город Империи), Антиохия и Карфаген.

А.Е. Соловьев указал на невозможность оперирования категорией «христианский» применительно к «заботе о себе» в рассматриваемый нами исторический период ввиду существования трех конфессий (православия, протестантизма и римо-католичества) и отсутствия единообразия в ее понимании¹. Солидаризируясь с А.Е. Соловьевым в том, что конфессиональные различия были существенными, отметим, что они не наложили отпечаток на представления о «заботе о себе» и их анализ в условиях до формального разделения церквей в 1054 г. и до появления протестантизма в XVI в. не дает нам возможности абсолютизировать разницу восточно-христианских и западно-христианских педагогических представлений о «заботой о себе». Антропологический дискурс «заботы о себе» педагоги обозначенного исторического периода, несмотря на многочисленные точки соприкосновения с религиозным, конкретизировался через концепты «город», «наставник», «душа» и «тело», содержание которых было обусловлено не абстрактной значимостью христианской доктрины, а значимостью для изучающего ее человека, находившегося в конкретном историко-культурном контексте. Специфика данного дискурса раскрывалась в работах философов и теологов, не только не противопоставляющих веру и знание, но и рассматривающих знание как основу укрепления веры, понимая под знанием и верой далеко не те же феномены, нежели современная история философии и образования.

Контингент, с которым работает наставник в «заботе о себе», становится в раннехристианское время принципиально иным. Возраст ученика существенно расширился, а его социальный статус и политические амбиции перестали играть решающую роль. В первые три века новой эры «образованность не

¹ Соловьев А.Е. Историко-философский анализ феномена «заботы о себе»: дисс.канд. филос. наук, Ростов на Дону, 2006. – С.11.

числилась среди главных христианских добродетелей»¹ и наличие у верующего определенного уровня образования не являлось обязательным. В.Г. Безрогов подчеркивает следующую особенность, во много предопределившую логику антропологического дискурса «заботы о себе» педагогики данного периода: «Первоначально христианство полагало лишним учить детей мирским знаниям, ибо близко спасение людей всех возрастов – тех из них, кто этого и так заслуживает»². Однако по мере распространения христианства представления об образованности верующего человека подверглись существенной трансформации. Без овладения латынью под контролем учителя стала невозможной «забота о себе» под контролем духовного наставника. Наличие у желающего заботиться о себе определенного уровня образования как требование, выдвинутое наставниками предыдущих периодов, было таким образом сохранено, но сведено к минимуму.

Для концептуализации представлений о «заботе о себе» периода раннехристианской педагогики привлекались источники на древнегреческом и латинском языках. Труды Тертуллиана на латинском языке анализировались в сопоставлении с русскими переводами И. Махонькова, А.Я. Пыжова, А. Столярова, Н. Шабурова, Н. Щеглова, Э. Юнца и английскими переводами П. Холмс, С. Тэлволл. Поскольку труды Оригена «О началах» и «Против Цельса» на древнегреческом языке сохранились только в отрывках, они анализировались по латинскому переводу Руфина Аквилейского, английскому переводу F. Stombie и русскому переводу Н. Петрова (по изданию Казанской Духовной Академии, 1899 г.; репринтное издание 2008 г.), а также сопоставлялись со следующим источником: «Слово благочестивейшаго императора Юстиниана, посланное к Мине, святейшему и блаженнейшему архиепископу благополучнаго города и патриарху, против нечестиваго Оригена и непотребных его мнений» и его английским переводом. Сохранившиеся фрагменты труда «Комментарии к Евангелию от Иоанна» Оригена на древнегреческом языке анализировались в сопоставлении с имеющимся русским переводом А.Г. Дунаева и английским переводом А. Мензис. Сохранившиеся в виде отрывков труды Оригена «*Selecta in Ezechielem*

¹ Уколова В.И. «Последний римлянин» Боэций. – М.: Наука, 1987. – С.57.

² Безрогов В.Г. Послушник и школяр, наставник и магистр. Средневековая педагогика в лицах и текстах: уч. пособ. / сост. и отв. ред. В.Г. Безрогов; под общ. ред. Т.Н. Матулис. – М.: Изд-во РОУ, 1996. – С.12.

(*fragmenta e catenis*)» и «*Adnotationes in Exodum*» анализировались только на древнегреческом языке. Труды Августина на латинском языке сопоставлялись с русскими переводами М. Козлова, О.Е. Нестеровой, Д. Садовского и М.Е. Сергеенко и английскими переводами Дж.Г. Каннингем, М. Додс. Труды Иоанна Златоуста на греческом языке сопоставлялись с двенадцатитомником «Творения святого отца нашего Иоанна Златоуста, ариепископа Константинопольского в русском переводе» (СПб, 1895-1906 гг.) и английским переводам Ч. Марриотт, У.Р.У. Стивенс. Особое внимание было уделено отечественным и зарубежным работам, в которых реконструирована социокультурная (Э. Гиббон, А.Х.М. Джонс, Дж.М. Рист, И.П. Сергеев, В.И. Уколова и др.) и педагогическая реальность (В. Йегер, В.А. Мелихов, Т.Б. Перфилова, Е.С. Уемлянина, Ж.Л. Уссинг и др.) периода раннехристианской педагогики, а также обобщены представления о «заботе о себе» (П. Адо, М. Фуко, С.С. Хоружий и др.). В качестве источников также выступили диссертационные и монографические работы В.Г. Безрогова, А.А. Сапрыкиной, А.Е. Соловьева и др. Сопоставление источников на языке оригинала с их английским и русским переводами позволило выявить специфику понятийного, метафоричного, нарративного и концептуального измерений античной педагогической реальности данного периода.

Содержательное наполнение концептуальной схемы антропологического дискурса «заботы о себе» данного периода было обусловлено ориентацией на религиозный образовательный идеал, выработанный на основе новой веры. Необходимость дефинировать человеческую сущность в духе богособразности ориентировала на «заботу о себе» как своего рода духовное самообразование верующего человека, который отрекался от самого себя в этом мире в пользу возрождения в другом мире. То, что наставник стал выступать для ученика, прежде всего наставником в вере, нашло отражение в понятийной схеме, которая была положена в основу «заботы о себе». В понятийную схему вошли понятия, педагогическое содержание которых определялось исходя того, что они были интегрированы в понятие «добродетель»: «*castitas*» (целомудрие или воздержание), «*mansuetudo*» (покорность), «*observantia*» (почтение или повиновение), «*humilitas*» (смирение гордыни) и «*magnanimitas*» (великодушие). Они употреблялись в значении действия или силы, творящей позитивное, разрушающей негативное и дающей возможность достижения

внутренней гармонии в свете небесных, не земных норм.

Антропологический дискурс «заботы о себе» периода раннехристианской педагогики реализовывался через схему «свой – чужой». Отношения наставника и ученика, как и в языческом римском обществе, определялись не только устным, но и письменным словом, поскольку самообразование подразумевало постоянное обращение к текстам, содержащим основы христианской веры, особенно после прекращения гонений в условиях христианизации всей античной ойкумены. Для того чтобы понять и принять заложенные в них смыслы, недостаточно было уяснить значения тех или иных понятий. Используя современную веку языческую лингвистическую терминологию, христианский наставник помогал ученику максимально приблизиться к смыслу, даже если значение некоторых понятий ему еще до конца не было ясно, т.е. восстановить недостающие значения по контексту. Отсутствие постоянного контакта с учителями-христианами особенно стимулировало навыки самообразования с помощью текстов и символических рисунков в них или в местах совершения молитв и других ритуалов. Развитие представлений о «заботе о себе» как особой форме самообразования было обусловлено тем, что основные христианские заповеди излагались на латинском языке – языке, не всегда понятном пастве. Это требовало от верующих умения оперировать смыслами в условиях недостатка значений. По мере восстановления недостающих значений и приближению к смыслу ученик из «чужого» – не понимающего, не принимающего или оспаривающего основные положения христианского учения – превращался в «своего». Решивший стать истинным христианином, благодаря наставнику приобретал умение ориентироваться в множестве смыслов, заключенных в христианских текстах.

Существенный вклад в развитие представлений о «заботе о себе» в данный период внес Квинт Септимий Флоренс Тертуллиан (ок.155 – ок.220). Воспитанный в языческих традициях уроженец Карфагена, Тертуллиан в зрелом возрасте принял христианство и переехал в Рим, где совмещал деятельность адвоката, священника и писателя. На то, что в трудах Тертуллиана представления о «заботе о себе» конкретизированы в особой логике, указал М. Фуко. Он отмечал, что Тертуллиан абсолютизировал «*exomologesis*» («драматическое признание своего статуса кающегося») по аналогии с тем, что

представляло собой «ежедневное испытание себя у Сенеки, которое, однако, носило целиком частный характер»¹. Не эксплицируя педагогический контекст «заботы о себе» Тертулиана в целом и его «*exomologesis*» в частности, (термин, обозначавший примирение согрешившего человека с Богом в результате исповеди, покаяния, исполнения епитимьи, отпущения грехов, восстановления единого тела церкви через включение его в общение с единоверцами в общине), М. Фуко указывал на демонстративность перехода в первохристианских общинах от одного понимания себя к другому в силу открытого характера исповеди.

В «Апологетике» Тертуллиан указывает, что в христианских книгах предсказано, что «справедливость делается редкостью, а несправедливость учащается, что забота о хорошем воспитании прекращается»². В оригинале Тертуллиан употребляет словосочетание «*disciplinatum cura*», что дословно может быть переведено как «забота об образовании», «забота о наставлении». Обращение к трудам Тертуллиана на языке оригинала позволило сделать вывод о том, что наряду с христианской традицией употребления слов с основой «*cura*-» (несовместимость повседневных забот человека с заботой о спасении души), он обращался к древнегреческой традиции, в рамках которой понятие «забота» неразрывно связано с понятиями «образование» и «добродетель». Смоделировав спор с язычниками об их богах, Тертуллиан упрекал их в неверном понимании самих себя, истоки которого заложены в системе языческого образования: «...серьезность и благоразумие, сколько можно судить, от учености возрастают, всегда были весьма непочтительны по отношению к вашим богам... <...> Отсюда-то и берется пища для человеческого заблуждения, доставляемая его творцом: чтобы увеличить вашу виновность, он заботится о том, чтобы заблуждение не лишилось главного – неведения о себе самом»³. Иронизируя над языческим образованием, основанном на неверном понимании себя, Тертуллиан все же указывал на то, что оно накладывало на человека «отпечаток благородства», которое порождалось «то ли уверенностью, то ли чистотой совести, то ли природной возвышенностью духа»⁴. В русском переводе данного отрывка связь с понятием «забота» утрачена. В оригинале же

¹ Фуко М. Технологии себя // Логос. – 2008. – № 2 (65). – С.117.

² Tert. Apol. (P, ch.2, 20.2), Тертуллиан. Апологетик, рус. пер. Н. Щеглова.

³ Tert. Ad Nat. 1.X.; 2.I; Тертуллиан. К язычникам, рус. пер. И. Махонькова, 1994. - С.51;61.

⁴ Tert. Ad Nat. 1.X.34; Тертуллиан. К язычникам, рус. пер. И. Махонькова, 1994. - С.50.

Тертуллиан акцентирует внимание на том, что «отпечаток благородства» порожден безопасностью («securitate» как производное от «cura») или естественным возвышением души («securitate uel naturali sublimitate animi»).

В логике Тертуллиана, добродетели идеального христианина столь многочисленны, что их достижение возможно только при божественном благословлении и наличии наставника. Последний должен руководствоваться в своей деятельности стыдом, который является индикатором способности или неспособности осуществить то, к чему он призывает ученика: быть великодушным, воздержанным, покорным, уметь смирять гордыню. Отметим, что у Тертуллиана в «О крещении» наставник («doctor») четко отграничен от епископа, диакона и низших церковных должностей: наставник – человек, обладающий «правом учить» («jus docendi»), которое принадлежит только мужчине¹. А.Р. Фокин указывает на существование института дидаскалов-мирян, который существовал в Александрии и Карфагене, и к которому, возможно, некоторое время принадлежал сам Тертуллиан². В свою очередь идеальный ученик, по Тертуллиану, это тот, кто «более склонен к учению, чем к мечтаниям, более заботится о вере, чем о прениях, более почитает Божественную мудрость, чем наслаждается своею»³. В оригинале Тертуллиан не использует слова «обучение» и «заботиться», а употребляет «discendi magis» («больше узнать») и «credendi» («верить»). Мы видим почти полное переозначивание античной «заботы о себе», когда собственная мудрость, следуя евангельскому тезису, становится глупостью перед мудростью триединого Бога.

Помимо «Апологетика» и «О воскресении плоти», элементы педагогических нарративов содержат трактаты Тертуллиана «О свидетельстве души» и «О плаще». По словам А.А. Столярова, Тертуллиан наметил контур «собственно западного христианства», предостерегая заботящегося о себе человека от сопоставления идей и выводов, выработанных языческими философами, с христианскими идеями. По его мнению, это порождало

¹ Tert. De bapt. 1.17.

² Фокин А.Р. Тертуллиан о должностях и служениях в древней церкви (кон. II в. – нач. III в.): материалы богословской конференции Русской Православной Церкви «Православное учение о церкви» Москва, г/к «Даниловский» 17-20 ноября 2003 г. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.relig-museum.ru/ecclesia/word/tertulliandeofficiis.doc>

³ Tert. De Res. XXXII.5; Тертуллиан. О воскресении плоти, рус. пер. Н. Шабурова, А. Столярова, 1994. – С.216.

уклонение от ключевого тезиса о том, что «природа – наставница, душа – ученица» («*magistra natura, anima discipula*»)¹. Излишняя образованность, по Тертуллиану, лишала человека естественности, а значит, затрудняла восприятие основ христианской веры. Вместе с тем, самим Тертуллианом был не только осуществлен глубокий анализ языческих представлений о «заботе о себе», но и их переработка в логике христианского мировоззрения. В частности заповедь «возлюби ближнего твоего как самого себя» интерпретирована Тертуллианом как «заботьтесь («*curate*») не только о себе, но и о других»². Отводя важную роль умению переводить понятия, выработанные философами и риторам предшествующих эпох, в понятия, за которыми христианин не может разглядеть языческих образов, он в целом разделял теорию стоиков. Отвергнув лишь утверждение Сенеки о том, что добродетель телесна и осязаема, Тертуллиан активно использовал многие идеи стоиков, чтобы доказать «телесность» Христа, поскольку доказательство обратного «вело бы, – по А.А.Столярову, – к упразднению «человеческого» измерения христианства и сокрушению самых основ христианской религии»³. Не затрагивая религиозный аспект данного вопроса, отметим, что упразднение «человеческого измерения христианства» означало упразднение той «заботы о себе», которую должен осуществлять верующий человек по образу заботы, осуществленной Христом.

Особое место среди трактатов Тертуллиана занимал трактат «О плаще», в котором не затрагивалась христианская проблематика. Данный трактат не только являлся единственным его сочинением, упоминаний о котором «нет ни у одного из писателей античности», но и трактатом, который «вполне можно было бы приписать какому-нибудь кинику или представителю позднего стоицизма»⁴. Противопоставляя греческому плащу римскую тогу, Тертуллиан в логике киников выступал за аскетический образ жизни и презрение к роскоши. Трактат «О плаще» являлся единственным трактатом, в котором Тертуллиан не осуждает, а развивает многие идеи античных философов. В частности, в

¹ Tert. De Test. V.1; Тертуллиан. О свидетельстве души, рус. пер. А. Столярова, 1994. – С.87.

² Tert. De CF, II.2.5; Тертуллиан. О женском убранстве, рус. пер. Э. Юнца, 1994. – С.350.

³ Столяров А.А. Тертуллиан. Эпоха. Жизнь. Учение // Избранные сочинения: пер. с лат.; общ. ред. и сост. А.А. Столярова. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Культура», 1994. – С.27.

⁴ Довженко Ю.С. Тертуллиан и его трактат-загадка «О плаще» // Квинт Септимий Флоренс Тертуллиан. О плаще / пер. с лат. А.Я. Пыжова; сопроводит. ст. и коммент. Ю. С. Довженко. – СПб.: Алетейя, 2000. – С.10-11.

трактате расширяются предоставления киников о «заботе о себе» и акцентируется внимание на автаркии: «Моя забота – во мне самом. Я не забочусь ни о чем другом, кроме того, чтобы не иметь заботы»¹. Отметим, что в оригинале Тертуллиан употребляет слова «negotium» («дело, занятие, работа») и «curo, curare» («заботиться»). В данном контексте термин «забота» употреблен автором в негативном значении – он рад, что может не исполнять муниципальных обязанностей, вырваться из обычного социального мира с его иерархией взаимно связанных государством статусов и обязанностей людей, принадлежавших, «приписанных» к этим статусам. Тертуллиан ставит в большую заслугу плещу философа обличение, «погружение скальпеля» в недостатки и пороки общества, но этот вид заботы автором трактата уже проблематизируется. Римская империя II-III вв. все более и более представляла тем миром, где государственная забота о подданных все более и более становилась невыносимым ярмом, переложенным государством на плечи местной элиты, поставлявшей тех, кого заботиться о государстве обязывали их должности и сословия.

Свободное владение древнегреческим позволило Тертуллиану обращаться к трудам античных мыслителей более ранних периодов и глубоко анализировать их идеи и выводы. Значимым для нас является вывод А.А. Столярова о том, что Тертуллиан создал «христианскую латынь», проделав «ту же работу, что в свое время Цицерон, переводивший греческую философскую лексику на латынь»². Им были выработаны ориентиры, позволяющие употреблять многие древнегреческие и латинские термины и понятия для раскрытия сущности христианского учения. Среди них присутствовали терминосочетания «забота о себе» («*curae ipsis*»), «забота о теле» («*cura corporis*») и «забота о наставлении» («*disciplinarum cura*»). Обращаясь к учениям Пифагора, Платона и Эпикура о душе, Тертуллиан указал, что христианское понимание души более предпочтительно, поскольку не радикализирует вопрос о том, заключена ли душа в тело или тело в душу. Педагогический аспект неразрывности души и тела обозначен у Тертуллиана

¹ *In me unicum negotium mihi est; nisi aliud non curo quam ne curem* (Tert. De Pall. V, 4.50-51; Тертуллиан. О плеще, рус. пер. А.Я. Пыжова, 2000. – С.58, 82).

² Столяров А.А. Тертуллиан. Эпоха. Жизнь. Учение // Избранные сочинения: пер. с лат.; общ. ред. и сост. А.А. Столярова. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Культура», 1994. – С.21.

следующим образом: «Искусства осуществляются через плоть, ученые занятия, дарования – через плоть, дела, работа, обязанности – через плоть, да и вся жизнь души основывается на плоти, так что для души не жить есть не что иное, как разлучиться с плотью»¹.

По Тертуллиану, для заботящегося о себе язычника очевидно, что тело имеет власть над душой и поэтому следует сделать его союзником души. Для заботящегося о себе христианина очевидно обратное: душа имеет власть над плотью, которая без души ни о чем не думает, ничего не чувствует и не желает. Определяя тело как «сосуд», который может быть наполнен чем угодно, Тертуллиан синонимизирует результат «заботы о себе» и результат заботы о душе. Метафорично это определено следующим образом: сосуд не может быть наказан, даже если он наполнен ядом, равно как не может быть наказан зверь, обнаруженный с мечом, которым кто-то совершил разбой. Предвосхитив многие идеи Оригена и Августина, у Тертуллиана достаточно четко обозначены две метафоры, через которые они в дальнейшем конкретизируют «заботу о себе»: метафору лекарства и метафору оружия. В трактате «О плаще» Тертуллиан, обращаясь к невидимому собеседнику, указывает на то, что наставления способствуют выздоровлению и процветанию как человека, так и города: «Я имею обыкновение где-нибудь, с края или возвышения, произносить целительные для нравов речи, которые скорее, чем твои труды, принесут выздоровление общественным делам, городам и странам»². Концепт «город» неразрывно связан с концептами «душа» и «тело»: чем больше людей пренебрегает заботой о собственных душе и теле, тем большие бедствия постигают города. Тертуллиан одним из первых христианских мыслителей указал на ответственность заботящегося о себе человека перед городом, который становится беззащитным, если его жители пренебрегают самообразованием и верой в Бога. В трактате «К язычникам» Тертуллиан указал на то, что древнегреческие, а затем римские города с трудом можно назвать религиозными центрами, потому что вера христианина, в отличие от веры язычника, не ограничена стенами своего города. Ключевой для мыслителей классического и эллинистического периодов вопрос о разумном

¹ Tert. De Res. VII.12; Тертуллиан. О воскресении плоти, рус. пер. Н. Шабурова, А. Столярова, 1994. – С.194.

² Tert. De Pall. V.5.1; Тертуллиан. О плаще, рус. пер. А.Я. Пыжова, 2000. – С.82.

балансе между заботой о душе и заботой о теле был значим и для Тертуллиана: «Намерение мое в том, чтобы показать, до какой степени должна простираться забота о теле. Не должно заботиться об опрятности больше, чем это угодно Богу»¹.

В отличие от Тертуллиана, противопоставляющего христианство и философию, христианский философ и теолог Ориген (ок.185 – 254), осуществлявший преподавательскую деятельность, вероятно, сначала в Александрии, а затем, вполне определенно, в Кесарии (Палестина), стремился их примирить. Он развил мысль о том, что человек нуждается в наставнике в силу своей природы: «По собственной вине тех, которые не заботятся о себе (не внимают себе) неусыпно, происходят падения то быстрые, то медленные (то быстрее, то медленнее), и (притом) на более или менее продолжительное время»². Развивая идею Сократа о том, что душа человека колеблется и ей нужна помощь в осуществлении правильного выбора, Ориген приходит к следующему утверждению: удержать человека от падения может только наставник, к которому нужно прийти по доброй воле, осознав свое невежество и необразованность: «Все имеют свободную волю и добровольно могут предаваться или добродетелям, или порокам, то выбравшие последнее будут в гораздо худшем состоянии, чем теперь, а выбравшие первое перейдут в лучшее состояние, потому что различные движения и расположения воли в ту или другую сторону послужат основанием различных состояний»³. Ученик, не проявляющий должного прилежания, постепенно теряет не только мудрость, к которой пришел через научные знания, но и мудрость, к которой пришел сам под контролем наставник через знание о Боге. В сохранившихся на языке оригинала фрагментах трудов Оригена присутствуют словосочетания «προφυλακτικὴν ἐπιμέλειαν» («профилактическая забота») и «ἀναστρεφόμενον ἵνα ἐπιμελῶς» («забота как обращение на самого себя» или в современной

¹ Tert. De CF. II.2.5; Тертуллиан. О женском убранстве, рус. пер. Э. Юнца, 1994. – С.351.

² Orig. De pr.I.6; Ориген. О началах, рус. пер. Н.Петрова по изданию Казанской Духовной Академии, репр.изд. 2008. – С.67, а также: Слово благочестивейшаго императора Юстиниана, посланное к Мине, святейшему и блаженнейшему архиепископу благополучнаго города и патриарху, против нечестиваго Оригена и непотребных его мнений // Деяния Вселенских соборов. Т.5. Казань, 1875. – С.286. (второй вариант русского перевода указан по тексту в круглых скобках).

³ Sancti Eusebii Hieronymi Ep. 124.4; в рус.пер.Н.Петрова 1899 года смысл искажен до неузнаваемости, см. репр. изд. 2008. – С.131

⁴ Orig. Exp. Prov. (TLG, p.17, l.4n)

терминологии «реверсивная забота»¹. Принципиальное отличие учителя от наставника, по Оригену, заключается в том, что передавая знания просто и ясно, наставник («διδάσκαλος») в большей степени зависим от стремления ученика их приобрести. Ориген солидаризируется с Аристотелем, считавшим, что дети по мере взросления из послушных «по принуждению» превращаются в послушных «по рассуждению»: «Ведь и мы, люди, обучая рабов или сыновей, обуздываем их угрозами и страхом, пока они, по своему возрасту, еще не восприимчивы к убеждению; когда же они станут понимать добро, пользу и честь, тогда прекращается страх побоев, и они довольствуются словесным и разумным убеждением ко всему доброму»². По Оригену, наставник вынужден «довольствоваться» только убеждением, поскольку ученик приходит к нему в возрасте, когда страх перед побоями уже позади.

Поручая себя заботам наставника, ученик осознает болезнь и подтверждает, что всеми силами будет способствовать своему душевному исцелению. «Забота о себе» у Оригена рассматривалась в логике Пифагора и Эпикура через метафору лекарства – не всегда приятного, но неизбежного. Возвыситься до постижения истины можно только одним путем: через «врачевание посредством научения и разумного наставления»³. Общая логика «заботы о себе», которая рассматривалась как забота о спасении индивидуальной души, Оригена такова: Бог заботится о душе человека, предоставляя ему наставника, который сначала помогает увидеть, насколько сильно душа заражена злом и пороком, а затем и исцелить ее. Обращаясь к Священному Писанию, Ориген подчеркивал следующее: исцелившись, «разумная душа» должна быть готова вести борьбу против греха и порока на протяжении всей жизни. Тем самым у Оригена было обозначено, что «забота о себе» конкретизируется не только через метафору лекарства, но и через метафору оружия. Ориген подчеркивал, что наставник, вложив в руки учеников образец заботы о себе как некое «оружие», способствует не только их победе над самими собой, но и тому, чтобы «после победы надежнее сохранилось

¹ Origenes. Sel. in Ezech. (TLG, p.776, l.47.)

² Orig. De pr. III.5.8; рус. пер. Н.Петрова по изданию Казанской Духовной Академии, репр. 2008. – С.320-321.

³ Curatio aliqua et emendatio futura sit, asperior quidem et doloris plena erga eos, qui uerbo dei oboedire noluerunt, per eruditionem uero rationabilemque institutionem. Orig. De pr. II.3.1, рус. пер. Н.Петрова по изданию Казанской Духовной Академии, репр. 2008. – С.269..

состояние, приобретенное ими путем затруднений и страданий»¹. Обращаясь к понятиям «castitas» (целомудрие или воздержание), «mansuetudo» (покорность), «observantia» (почтение или повиновение), «humilitas» (смирение гордыни) и «magnanimitas» (великодушие), Ориген подчеркивал, что человек способен достигнуть совершенства, если стремиться не к мудрости, а к «премудрости». Бог поддерживает премудрость только в тех, кто сам заботится о ее получении, т.е. является врачом для самого себя: осознает болезнь своей души и уповает на милосердие Бога в ходе исцеления.

Обращая внимание наставников на исключительную важность понимания учеником понятий, Ориген высказал мысль, получившую затем развитие в трудах Августина: для понимания смыслов, заложенных в Священном Писании, одних повседневных значений не достаточно. Ученик должен улавливать образы, которые заключены в тексте, даже если значение некоторых ему еще до конца не ясно. По Оригену, мудрый человек осуществляет по отношению к самому себе «ἐπιμελή σπουδήν» («заботливое усердие») и не допускает «ματαίωv σπουδήν» («напрасное усердие»)². Не обостряя спор между христианством и философией, Ориген употреблял слово «φρόνιμ» («мудрый»), а не «σοφία» («мудрый», но семантически связанный с «φιλοσοφία»). Во многом разделяя представления о добродетели, выдвинутое мыслителями предыдущих периодов, Ориген связывал понятие «ἐπιμέλειαν» («забота») с понятием «добродетель» («ἀρετή»). По Оригену, стать добродетельным можно только заботясь о себе и постоянно задаваясь вопросом: «Κύριε, Κύριε, τίς ὁμοίός σοι;» («Господи, Господи, тебе нравится?»)³. Вместе с тем, понимание города как особого пространства, способствующего осуществлению «заботы о себе», у Оригена качественно иное, чем у философов ранней и классической античности. Помимо реального города, в котором встречаются наставник и ученик, существует город святых («небесный Иерусалим»), в котором ученик также будет «наставлен». В святом городе под присмотром небесного наставника человек яснее поймет смысл слов земного наставника. Возможность перехода из одного города в другой с целью продолжения заботы о себе обусловлена природой человека: после разрушения телесной оболочки,

¹ Orig. De pr. II.1.2, рус. пер. Н.Петрова по изданию Казанской Духовной Академии, репр. 2008. – С.149.

² Orig. Sch. in Matt (TLG, p.305, l.3.)

³ Orig. Exp. (TLG, p.168. l.19)

бессмертная душа «не лишается божественных попечений и врачеваний, несмотря на кратковременность этой нашей жизни»¹. По Оригену, наставник должен понимать, что ответственность, возложенная на него Богом, заключается в наставлении бессмертной души, заключенной в смертную телесную оболочку. В подтверждение значимости города, Ориген приводит слова царя Соломона о том, что город – это «душевный дом», который как и душа, требует охраны как со стороны самого человека, так и со стороны Бога. Чем больше заботящихся о себе, тем больше «стражников» будет у города и тем сильнее он будет охраняться Богом.

В трудах Оригена «О началах» и «Против Цельса» присутствуют элементы педагогического нарратива, интегрированные в теологический, о том, каким образом человек становится истинным христианином. «О началах» и «Против Цельса», как и все другие труды Оригена, были написаны на древнегреческом языке и представляли собой краткие конспекты, систематизирующие его опыт как наставника, школьного экзегета и апологета. Сочинение «О началах» было адресовано только близким ученикам и издано без согласия Оригена его другом. В конце IV – начале V в. оно было переведено на латинский монахом и пресвитером г.Аквилея Руфином, посчитавшим его сочинением, имеющим исключительную значимость для христиан, говорящих и читающих на латыни. Отметим, что полный текст «О началах» на языке оригинала не сохранился, а перевод Руфина не является полной копией оригинала. В предисловии сам переводчик заявляет, что работал с поврежденным источником, исправлял и дополнял сочинение Оригена собственными мыслями: «И хотя не все греческие слова окажутся в переводе, однако я старался переводить их равнозначными выражениями»². Анализ сочинения «О началах» должен осуществляться критически и с учетом прямого или косвенного влияния Руфина на представление Оригена латиноязычной аудитории, однако указывают, что исправления Руфина касались исключительно вопросов веры. Сопоставление перевода Руфина с фрагментами трактата «О началах» на языке оригинала позволило сделать вывод о том, что Руфин не только сохранил понятие «забота», к которому обращался Ориген, но и контекст, в котором он его

¹ Orig. De pr. III.1.13, рус. пер. Н.Петрова по изданию Казанской Духовной Академии, репр. 2008. – С.259.

² Сочинение Оригена «О началах». Историко-критический очерк // Ориген. О началах. Против Цельса. – СПб.: Библиополис, 2008. – С.28.

употреблял.

В сочинении «О началах» Ориген делает вывод о том, что заботящийся о себе человек – это человек, который действует по отношению к себе как врач, который осознает свои болезни и, если это необходимо, проявляет милосердие к самому себе в надежде получить здоровье. Несмотря на формальное обращение к добродетели как «ἀρετή», Ориген вкладывает в него содержание добродетели как «virtus», поскольку акцентирует внимание на деятельностной стороне обращения к самому себе. Древнегреческая форма оказывается наполненной латинским содержанием, поскольку ориентация на калокагатию, в рамках которой врачом является не наставник, уступает место ориентации на автаркию и ученик является врачом самому себе, чего не предполагает arethe. Заботы о государственных и общественных делах Ориген считает значимыми и достойными, но занимаясь ими, человек, согласно мысли Оригена, тратит силы на второстепенное и упускает главное. Этим главным является знание («ἐπιστήμη»): не заботящийся о себе человек – это человек, пренебрегающий самостоятельным получением знания. Если человек «сознает бесчестие своего невежества и поручает себя кому-нибудь», кто способен «вложить в него знание», то это не означает, что он ничего не будет делать для своего образования¹. Однако, во фрагментах «О началах» на языке оригинала Ориген в данном фрагменте употребляет не понятие «ἐπιστήμη» («знание»), а понятие «παιδεία» («пайдейя»). Получаемое образование «пайдагогично», хотя и может прийти через самообразование. Соотнесение понятий «ἐπιμέλειαν» («забота») и «παιδεία» («пайдейя») осуществлено и в труде «Против Цельса». Ориген актуализирует связь, которая была установлена Платоном между понятием «пайдейя» в значении «наказание» и понятием «забота» в значении «управление». Он опровергает тезис о том, что посредством наказаний нельзя исправить того, кто склонен к злодеяниям. По Оригену, это можно и нужно делать, потому что человек способен заботиться о самом себе, т.е. управлять собой и становиться лучше.

Ключевая идея Оригена о том, что наставник прививает ученику образец «заботы о себе», поскольку это угодно Богу, получила развитие в трудах философа и богослова Аврелия Августина (354 - 430 гг.). Уроженец небольшого города Тагасты римской провинции Нумидия, Августин получил

¹ Ориген. О началах, рус. пер. Н. Петрова, репр.изд. 2008. – С.264.

риторическое образование в крупнейшем образовательном центре Империи Карфагене, а затем работал придворным ритором в Медиолане (Милане). В зрелом возрасте Августин принял крещение, отказался от карьеры ритора и осуществлял полемическую и ученую деятельность в Риме, Тагасте и Гиппоне. Он блестяще владел латинским языком, но «так и не освоил греческий должным образом и умел, по всей видимости, переводить, да и то с трудом, лишь небольшие отрывки»¹. Для нашего исследования приведенные выше биографические факты являются важными, поскольку в своих сочинениях, раскрывающих сущность «заботы о себе», Августин предпочитал обращаться к латинским переводам Платона, Аристотеля и неоплатоников. То, насколько глубоко Августин воспринял основы неоплатонизма и свойственный им характер отношений между наставником и учеником, зафиксировано многими исследованиями его творчества, в частности, П. Адо. В имени Верекунда в Кассициаке Августин попытался частично реализовать фаланстеру неоплатонического типа – комунну единомышленников, которая могла бы быть объединена общими интересами и жила в условиях обобществления имущества. Несмотря на то, что Августин отрицал античное понимание человека, в основе которого перенос человеческих свойств на богов, а не божественных на человека, он, 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»². 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.

Развивая мысль о том, что потребность учить и потребность учиться, есть две важнейшие потребности человека, Августин подчеркивал, что наставник приходит в жизнь человека после учителя, который дает ему образование в рамках «побойной школы». Не отграничивая понятия «наставник» и «учитель» терминологически (в текстах и тот, и другой обозначены термином «magister»), Августин отграничивает их через характеристику ученика как ученика определенного возраста. Это нашло отражение в русских переводах Августина:

¹ Джонс А.Х.М. Гибель античного мира / пер. с англ. Т.В. Горяиновой. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – С.501.

² Aug. De or. (P, I.1.3); Августин. О порядке, рус. пер. Н. Петрова, репр.изд. 2000, С.115.

термин «учитель» присутствует преимущественно при описании процесса обучения юного Августина, а термин «наставник» – более зрелого¹. В «Исповеди», которая в своих первых девяти главах является педагогическим нарративом, Августин подчеркнул, что учитель являлся в его жизни и в жизненных стратегиях людей его окружения некой неизбежностью на пути к наставнику: «Меня и отдали в школу учиться грамоте. На беду свою я не понимал, какая в ней польза, но если был ленив к учению, то меня били; старшие одобряли этот обычай. Много людей, живших до нас, проложили эти скорбные пути, по которым нас заставляли проходить...»². Ключевой мыслью «Исповеди» является то, что наставник должен очиститься и рассказать о себе все, чтобы ученик мог очиститься, сопоставив его опыт со своим. Необходимость предельной откровенности со стороны наставника, возрожденная Августином, была свойственной наставникам предшествующих периодов. Наставник в модели Августина не применял телесных наказаний и являл для ученика образец поведения, но в его арсенале появились методы, противоречившие классическому пониманию «заботы о себе»: «Чтобы заставить с покорностью слушать себя, наставник, служащий образцом для других ... всегда проповедует непостыдно, ибо живет неукоризненно» (курсив наш – В.П.)³. По Августину, проповедовать «непостыдно» означало применять такие средства «возбуждения души» как упрощение, обличение, побуждение, принуждение и т.п. Августин указывал, что у учителей и наставников много общего, поскольку они должны просто, ясно и без гордости передавать то, что приобрели сами. И для того, и для другого ученик – это, прежде всего, добросовестный слушатель, который стремиться «озарить» свою душу пониманием. Однако если учитель озабочен тем, чтобы яснее изложить свой предмет, то наставник – тем, чтобы стало ясно, что нет предмета «величественнее и важнее» Бога.

¹ «Мог ли бы он смеяться над теми, кто жестоко трусил этого, как смеялись наши родители над мучениями, которым нас, мальчиков, подвергали наши учителя?» (Aug. Con. (P, I.9.15); Августин. Исповедь, рус. пер. М.Е. Сергеенко, 1991. – С.62). «Когда я беседовал по поводу этих категорий с людьми, которые говорили, что они с трудом их поняли и то лишь с помощью ученых наставников, объяснявших их не только словесно, но и с помощью многочисленных рисунков на песке, то оказалось, что они могут сказать мне о них только то, что я, при своем одиноком чтении, узнал у себя самого. (Aug. Con. (P, IV.16.28); Августин. Исповедь, рус. пер. М.Е. Сергеенко, 1991. – С.120).

² Aug. Con. I.9.14; Августин. Исповедь, рус. пер. М.Е. Сергеенко, 1991. – С.61.

³ Aug. De Dis. IV.61.; Августин. Об обучении христиан, 2002. – С.148.

В одном из писем Августин пишет о том, что мы – то, что мы есть, если заботимся о себе («si curae nobismet ipsis sumus»)¹. «Забота о себе» с точки зрения Августина – это особым образом организованное самообразование верующего человека. В труде о «О книге Бытия» он указал на то, что душа «оживляет все и всем управляет, и этим заботится о теле и о той жизни, в которой человек стал ‘душою живою’», и предостерегал от таких «забот о самих себе», которые осуществляются с корыстными целями и не связаны с добродетелью, а с эгоистическими устремлениями². Августин указал на то, что софисты, Платон, Пифагор и другие «языческие мудрецы» понимали, что существует много такого, чему можно научиться просто слушая и подражая тому, кто умеет делать это хорошо. Если увлечь ученика, он неизбежно будет подражать наставнику в истолковании Священного Писания и уяснит педагогическое содержание понятий «воздержание», «покорность», «почтение», «смирение» и «великодушие». Наставник в вере, по мнению Августина, должен понимать, что «в значении или выражении предметов» легко потерять сам предмет: «Если слова, взятые в собственном значении, делают темным какое-либо место Св. Писания, то прежде всего надобно смотреть, правильно ли мы разделили оные по их расстановке и должным ли образом прочли»³. Августин один из первых обратил внимание на то, что научные и религиозные тексты, как и повседневная речь, объединяют прямые и переносные значения.

Необходимость «заботы о себе», с точки зрения Августина, обусловлена тем, что душа «повреждена» и не может сделать правильный выбор между двумя стратегиями «любви к себе». Первая стратегия связана с тем, что человек стремится «управлять самой собою и телом своим», присваивая функции, которые принадлежат Богу, и такая «любовь к себе» сродни ненависти. Вторая стратегия связана с укрощением тела и освобождением его от страстей и пороков и реализуется человеком, чтобы расторгнуть «незаконный договор со

¹ Aug. SL. (P, ep.1)

² «Sed anima in istis tamquam in organis agit; nihil horum est ipsa: sed vivificat et regit omnia, et per haec corpori consulit, et huic vitae, in qua factus est homo in animam vivam», Augustinus. De Genesi ad litteram libri duodecim, VII.18.24 (PL 34) [Электронный ресурс] // http://www.augustinus.it/latino/genesi_lettera/index2.htm (дата обращения 06.10.2013), рус.пер.: «Но душа, хотя и действует в этих органах, сама не принадлежит к их числу: она оживляет все и всем управляет, и этим заботится о теле и о той жизни, в которой человек стал "душою живою"» (Августин. О книге бытия, рус. пер. по изданию Киевской Духовной Академии, 2000. – С.485).

³ Aug. De Dis. (P, III.2); Августин. Об обучении христиан, 2002. – С.74.

злыми навыками плоти и заключить мир с добрыми»: «Итак, должно предписывать человеку только способ любви к самому себе, т.е. показывать, как он должен любить себя, чтобы сия любовь была ему полезна... Далее должно показать способ, как надо любить свое тело, дабы уметь должным образом заботиться о нем...»¹. Представление о «заботе о себе» как договоре, который человек заключает с самим собой благодаря наставнику, впоследствии было конкретизировано Я.А. Коменским в «Лабиринте света и рае сердца», а взаимосвязь «заботы о себе» и «любви к себе» – Ж.-Ж. Руссо в «Эмиле, или О воспитании». По Августину, забота о себе необходима для того, чтобы примирить «духовное» и «телесное», и раскрывалась им через две метафоры. В логике Пифагора и Эпикура «забота о себе» Августина – это искусно подобранное наставником лекарство, «врачующее многообразные болезни души человеческой» через мудрость, которая зафиксирована в Священном Писании. Кроме того, «забота о себе» у Августина близка к пониманию Оригена – это оружие, которое обращено человеком на самого себя – на свои грехи, слабости, пороки, страдания: «...надо вооружить и укрепить человека – он слаб – против искушений и соблазнов...»².

Обозначенные Августином стратегии «любви к себе» раскрываются им через концепт «город». В трудах Августина понятие «*civitas*» (град) понималось неоднозначно: в ряде случаев данное понятие употреблялось применительно к реальному городу или расширялось до понимания мирского государства, но чаще отождествлялось с мистическим небесным городом или церковью в целом. С одной стороны, наставник должен понимать, что человек, решивший стать на путь веры, является приверженцем определенного образа жизни, как еще полагали во времена поздней античности – городского (учтывого: *urbanitas*) или деревенского (неотесанного: *rusticitas*). Горожанина следует научить заботе о себе, чтобы оградить от «пустой пышности почетных должностей» и желания проводить время в «харчевнях и непотребных домах», а деревенского жителя – чтобы научить отвлекаться от повседневных забот, тяжесть которых не оправдывает невнимательного отношения к самому себе. С другой стороны, наставник должен помнить следующее: «Два града – нечестивцев и праведников – существуют от начала человеческого рода и пребудут до конца

¹ Aug. De Dis. (P, I.26). Августин. Об обучении христиан, 2002. – С.28.

² Aug. De Dis. (P, VIII.1). Августин. Об обучении оглашаемых, 2002. – С.160.

века. Теперь граждане обоих живут вместе, но желают разного, в день же Суда поставлены будут розно»¹. Иными словами, люди по природе своей принадлежат либо к граду Иерусалиму и являются святыми или к граду Вавилону и являются грешниками, где бы они ни жили – за городскими воротами или вне их. В трактате «О граде Божьем» Августин характеризует город праведников как «блуждающий»: чтобы стать его горожанином, нужно пройти трудный путь постижения истины. Наставник не должен брать на себя функцию Бога и судить, кто праведен, а кто грешен, его функция способствовать тому, чтобы жителей Иерусалима становилось как можно больше. Эти и другие положения нашли отражение в практической деятельности Августина, вокруг которого сформировался философский кружок, способствовавший обращению учеников в истинную веру. В.Г. Безрогов указывает на особую образовательную среду, созданную Августином и его «сократическое» обращение с учениками в предоставленном ему поместье Кассициак: «В этой обстановке ученого досуга и «свободного научения» были интеллектуально опробованы истины веры, а платонические понятия согласованы с христианским учением. Августин подчеркивал, что эти свободные диалоги учителя и учеников, наставника и его коллег – только начало нового образования, что предстоит еще долгий, на протяжении всей жизни каждого из них путь непрерывного постижения и воспитания истиной христианства»². В целом, в трудах Августина нашло отражение то, что «забота о себе» предполагает движение к новому «я». От наставника требовалось раскрыть в человеке заложенную в него и постоянно его поддерживающую божественную мудрость, а от ученика – строго соблюдать христианские заповеди, иначе эта истинная мудрость окажется для него непостижима.

Особая роль в расширении представлений о «заботе о себе» принадлежит константинопольскому патриарху и идеологу восточно-христианской церкви Иоанну Златоусту (ок.344 – 407 гг.). Уроженец Антиохии, Златоуст принял крещение сразу после школы, что для раннехристианской эпохи было скорее исключением, чем правилом. Во многих трудах Златоуст подчеркивал исключительную необходимость «заботы о себе»: многие христиане предаются

¹ Aug. De Dis. XXIV.12. Августин. Об обучении оглашаемых, 2002. – С.179.

² Безрогов В.Г. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях. – М.: Памятники исторической мысли, 2008. – С.359.

заботам о душе и теле, не имея должного образца и умаляя «земное» в пользу «небесного» или наоборот. Система TLG Textual Search позволила разделить весь корпус его трудов на две части: в первой совместное употребление основ «ἐπιμέλ-» и «ἐαυτ-» осуществлено в религиозном контексте (соотнесение повседневных забот с заботой о спасении), а во второй – в педагогическом (соотнесение повседневных забот с «заботой о себе»). При этом он неоднократно обращался к понятию «πρόνοια» («попечение», «промысел», «забота», в аспекте разумности и богосοοобразности воспитания детей). Златоуст подчеркивал, что большинство тех, кто считает себя верующими людьми, не осознают, сколь много внимания они уделяют «телесным вещам» (одежде, украшению дома, выбору пищи и т.д.) в ущерб самообразованию: «А ныне многие из верующих дошли до такого безумия и пренебрежения, что, будучи преисполнены бесчисленными грехами и нисколько не заботясь о себе, нерадиво и как случится приступают в праздники к этой Трапезе, а того не знают, что время приобщения определяется не праздником и торжеством, но чистою совестью и безукоризненною жизнью. <...> Не странно ли – о телесных вещах иметь такое попечение... а о душе, оставленной в небрежении, нечистой, оскверненной, томящейся голодом и остающейся неустроенною, нисколько не заботятся; тело приводят сюда украшенным, а душу оставляют обнаженною и безобразною?»¹. Чтобы душа не оставалась «голодной» и «обнаженной», им необходим наставник, который бы указывал как важно научиться смирять желания тела, чтобы вразумить душу. Иоанн полагает в такой роли себя.

«Забота о себе» в корпусе сочинений данного автора связана с понятиями «ἐγκρατείας» («воздержание»), «εὐπειθεία» («покорность»), «αἰσχύνη» («почтение»), «ἀνεξία» «смирение» и «ἐλευθεριότης» («великодушие»). Тенденция рассмотрения наставника как врача сохраняется с поправкой на то, что душевному исцелению ученика способствует наставник, но врачом

¹ Νῦν δὲ εἰς τοσοῦτο ἀνοίας καὶ καταφρονήσεως πολλοὶ τῶν πιστῶν ἐηλάκασιν, ὡς καὶ μυρίων γέμοντες κακῶν, καὶ μηδεμίαν ὄλως ἐαυτῶν ἐπιμέλειαν ποιούμενοι, ἀπλῶς καὶ ὡς ἔτυχεν ἐν ταῖς ἑορταῖς τῇ τραπέζῃ ταύτῃ προσέρχονται, οὐκ εἰδότες ὅτι καιρὸς κοινωνίας οὐχ ἑορτῆ καὶ πανηγυρις, ἀλλὰ συνειδὸς καθαρὸν καὶ βίος ἐγκλημάτων ἀπηλλαγμένον. (Iohannes Chrysostomus. De beato Philogonio, PG 48, Col. 755-756, TLG 00194-00203 (Contra Anomoeos homilia 11), в рус.пер.: Против аномеев 12 слов. Слово 6.4. Цит.по: Творения в 12 тт. Т.1, ч.2. СПб.: Изд.СпбДА, 1898, [Электронные ресурсы] // греч.: http://www.documentacatholicaomnia.eu/02g/0345-0407_Iohannes_Chrysostomus_De_beato_Philogonio_MGR.pdf; рус.: http://www.ispovednik.ru/zlatoust/Z01_2/Z01_2_13.htm (дата обращения 06.10.2013).

является Бог (неслучайно, в рукописях Златоуста «врач» всегда пишется с большой буквы). Именно он – Бог-Врачеватель – решает удовлетворить или нет просящего об исцелении. В подтверждение этой мысли, Златоуст указывает на то, что Христос как наставник призывал своих учеников заботиться о приобретении мудрости, т.е. услышать голос Бога и надеяться, что и он услышит их тоже. По Златоусту, современные ему пастыри сталкиваются с теми же проблемами, что и наставники во времена Христа: существуют те, кто «вооружается» против спасения своей души (гневом, тщеславием, гордыней) и те, кто «вооружается» во имя ее спасения (знанием, смирением, покорностью)¹. Златоуст писал о том, что «изречения Писания – это духовные оружия» и тому, кто не умеет ими пользоваться, они бесполезны или даже вредны². Не противопоставляя в принципе знание и веру, Златоуст подчеркивал, что существует единый порядок как для постижения книжной мудрости (говоря о античных наставниках, Златоуст употреблял понятие «внешняя мудрость»³), так и для постижения духовной мудрости благодаря наставнику.

При оценке роли города в осуществлении заботы о себе у Златоуста проявляется идея Платона о том, что воспитание «борцов для городов» – это не только «великая честь», для того, кто его осуществляет, но и основа величия самого города. В его образе города легко просматриваются черты отрицаемого раннехристианской педагогикой древнегреческого города. Педагогический аспект «заботы о себе» Златоуст видел в следующем: «Ни затруднительность обстоятельств, ни перемены времени, ни угнетения сильных, ни тучи злоумышлений, ни множество несчастий, ни совокупность всех человеческих бедствий не может нимало поколебать мужественного, внимательного и бдительного человека; напротив, нерадивого, беспечного, не *заботящегося о самом себе* ничто не сделает лучшим, хотя бы употреблены были тысячи пособий» (курсив наш – В.П.)⁴. Во многих трудах Златоуста подчеркивается, что забота о себе – это процесс и результат напряженного духовного поиска, самоограничения и даже самоотречения, который ведет к благородству его

¹ Dio Chr.HJ. (TLG, III.6.; XXX.3).

² Dio Chr.HJ. (TLG, XXX.3); Иоанн Златоуст. Толкование на Евангелие от Иоанна, рус.пер., 2010. – С.137.

³ Dio Chr.HJ. (TLG, II.1).

⁴ Iohannes Chrysostomus PG Vol.51 Col. 473; Иоанн Златоуст. Слово о том, что кто сам себе не вредит, тому никто вредить не может, рус.пер. по изд. С.-Петербургской Духовной Академии, 1897. – С.489.

души. Быть благородным человеком («ἀγαθός»), 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, дабы и самим нам наслаждаться совершенным спокойствием, и с ближними нашими быть в согласии»¹. Развивая идеи Оригена и Августина о противопоставлении города святых Иерусалима и города грешных Вавилона, Златоуст подчеркивал, что один может превратиться в другой «с великою быстротою». Все зависит от жителей, желающих или не желающих грамотно заботиться о душе и теле.

А.А. Сапрыкина подчеркивает, что не все педагогические понятия, которыми оперирует Златоуст, имеют современные аналоги. В частности, Златоуст, наряду с понятиями, которые переведены как «учение» или имеют связь с учителем, использует понятие «pouthesia» (наставление или убеждение): «Действия наставника детей у Златоуста обнимают все возможные виды «духовной заботы» о ребенке, которая значительно шире «обучения» или «воспитания»². Большинство трудов Златоуста выстроены в виде увещаний или бесед, призванных разъяснить те или иные религиозные положения, и имеют элементы педагогического нарратива. Обращаясь к прихожанам-наставникам своих детей, Златоуст подчеркивал необходимость доносить до учеников истины, заложенные в Священном Писании, взяв пример со светских учителей, которые постепенно повышают уровень сложности излагаемого ученикам материала. Подобно тому, как ученики повторяют за учителем, ровно и четко пишущим буквы на доске, ученики повышенной ступени подражают наставнику в мышлении и поведении. И эти повторения для Златоуста, по сути, есть повторения божественного наставничества. Вынося за скобки фигуру наставника, Златоуст так пишет об этом: «Но ведь это не одно и то же, потому что Он – Учитель и Господь, а вы между собою – сорабы. <...> Для того Он и берет примеры от большего, чтобы мы делали хоть меньшее. Так и учителя пишут для детей весьма красивые буквы, чтобы они, хотя несовершенно,

¹ Иоанн Златоуст. Беседы на Книгу Бытия, рус.пер. по изд. С.-Петербургской Духовной Академии, 1898. – С.363.

² Сапрыкина А.А. Семейное воспитание в педагогическом учении Иоанна Златоуста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва: ИТИиИП РАО, 2012. – С.5.

подражали им»¹. Общий контекст позволяет говорить о том, что Златоуст предъявляет к наставнику значительно большие требования при копировании божественного наставничества. Ученики для наставника – это, прежде всего, слушатели, которые бережно хранят в памяти его слова и по которым будут оценивать его самого («узнают учителя по ученикам»). Обращаясь к ученикам, он указывал, что наставник – это особый человек в их жизни, поскольку он заботится не только о своей жизни, но и о жизни тех, кто вверен его попечению. Однажды приступив «к учительской кафедре», он раз и навсегда принял на себя обязательство считать это дело главным, а все другие дела второстепенными. Как и у Августина, понятия «наставник» и «учитель» отграничены у Златоуста не столько дефинитивно, сколько контекстуально. Наставник, в понимании Златоуста, обращается к взрослым людям, имеющим определенный жизненный опыт и сделавшим осознанный выбор в пользу «заботы о себе» для укрепления в вере. Златоустом наставник-домохозяин и глава семьи призван создавать особое образовательное пространство для учеников-домашних его, врачующее их и заботящееся о них. Наставник в частном доме имеет своим источником церковь, где он – ученик пастыря. Златоуст характеризовал роль церкви как училища следующим образом: «Этот дом есть духовная лечебница ... чтобы в ней врачевали мы те раны, которые получаем отвне (в мире), а не для того, чтобы выходить отсюда с новыми ранами»². Контекст данной фразы у Иоанна позволяет предполагать, что проповедник одновременно имел в виду и церковь, и дома христиан, в которых продолжается наставление с помощью прихожан, бывших в базилике у Иоанна учениками, а дома – учителями. При обращении ко второму смыслу более точно можно было бы мысль Златоуста передать так: «Лечебница есть дом, который становится духовным, будучи устроенным для врачевания тех ран, что получаем вовне, и не для того, чтобы выходить из него с новыми».

В целом, период раннехристианской педагогики поздней Римской империи был периодом стремительного распространения христианства как учения, развивающегося параллельно язычеству, и как мировосприятия, существенно

¹ Dio Chr. (TLG, LXXI. 1); Толкование на Евангелие от Иоанна, рус.пер., 2010. – С.331.

² Iohannes Chrysostomus. In Joannem II.5, PG 59. Col. 36, TLG 00364-00365, рус.пер.: Беседа 2 на Евангелие от Иоанна // Творения, т.8, ч.1. СПб.: СпбДА, 1898. – С.15 [Электронный ресурс] // греч.: http://www.documentacatholicaomnia.eu/02g/0345-0407_Iohannes_Chrysostomus_In_Joannem_MGR.pdf; рус.: http://krotov.info/library/08_z/zlatoust/08_01_01.htm.

отличающегося от не только древней античной традиции, но и традиции первых христиан. Зародившееся в период расцвета Империи христианство покорило ее в период заката и стало одним из важнейших ориентиров для человека, который работал над собой не только так, как его языческие собратья, и возлагал надежды уже не столько на себя как часть Империи, но на Бога и на себя как часть «божественного домостроительства», как чада в руках Высшего Наставника. Многоаспектность и неоднозначность воззрений христианских мыслителей II и III веков открыли возможность использования их в качестве аргументов в христологических спорах IV и V веков как официальной церковью, так и сторонниками многочисленных еретических учений. Западное христианство, вобрав в себя римскую культурную традицию, отличалось большим рационализмом, чем восточное, которое тяготело к догматизации и теоретизации. Несмотря на многочисленные противоречия, идеологи обеих церквей были едины в том, что образование должно стать каналом, посредством которого можно было бы транслировать лишь тот опыт предшествующих поколений, который не шел в разрез с основами новой веры. Акценты сместились со школьного и высшего образования на последующее духовное самообразование человека, который стал катехуменом и принял крещение во взрослом возрасте, а значит осознанно пришел к новой вере. Значимым было то, чтобы такой человек понимал, что любые аналогии языческих представлений с христианскими представлениями носят характер формального сходства.

Мыслители данного периода поставили под вопрос не только древнегреческую, но римскую пайдею, несмотря на то, что они предполагали совершенно разные ориентации на максимальную реализацию человеком своих возможностей. Их установки, позволяющие классифицировать образ жизни конкретного человека как достойный или недостойный образованного светского человека, требовали интеграции с христианскими установками об образе жизни истинного христианина. «Забота о себе» данного периода вобрала из предшествующих периодов значимость фигуры наставника и то, что он способен привести душу своего ученика к некой автономности. Христианские представления о заботящемся о себе человеке по мере конкретизации все больше противоречили представлениям, зафиксированным у античных мыслителей-основоположников самой идеи «заботы о себе». Ключевое понятие

– «добродетель» – пришедшее из текстов на греческом языке в религиозные тексты на латинском языке, получило новую выраженность не только внешне, но и внутренне. В трудах Тертуллиана, Оригена, Августина и Златоуста была зафиксирована необходимость внутренней и напряженной работы по достижению иного рода добродетели, которая не связана с ориентацией на самого себя и потому не позволяет впасть в грех.

Содержательное наполнение концептуальной схемы антропологического дискурса «заботы о себе» было обусловлено ориентацией на христианский образовательный идеал. Для мыслителей данного периода «забота о себе» – это совокупность заповедей, которые надо усвоить, чтобы грамотно организовать религиозное самообразование. Сущность «заботы о себе» раскрывалась раннехристианскими авторами через понятия «воздержание», «покорность», «почтение», «смирение» и «великодушие» и метафоры лекарства и оружия. В наставления, которые все больше приобретали автобиографический характер, были интегрированы фрагменты Священного Писания, раскрывающие основные положения христианского учения. Жанр трудов, в которые мыслители данного периода включали элементы педагогических нарративов, с трудом поддавался идентификации с позиций классических античных представлений о литературных жанрах. Трактаты, письма, беседы, толкования на священные тексты фиксировали примеры богообразной жизни и были адресованы всем тем, кто стремился к знанию в логике христианских заповедей.

4.3. Антропологический дискурс «заботы о себе» педагогики периода поздней Римской империи (III – первая треть VI вв.)

Третьим периодом, входящим во второй этап развития антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики являлся период поздней Римской империи (III – первая треть VI вв.). Поскольку данный период хронологически связан с предыдущим, он также рассматривается в работе как период, в котором антропологический дискурс «заботы о себе» развивался в условиях усиливающегося разрыва между греческой и римской научной, культурной, философской, религиозной и образовательной традициями. Хронологические рамки данного периода нуждаются в дополнительном обосновании, поскольку 476 г. считается годом падения Западной империи. Отметим, что политическая история античного мира и история античной педагогической культуры не синонимизируются. Последняя была столь мощной и многовековой, что не могла исчезнуть волею политических изменений: продолжали функционировать общественные институты, творить мыслители и деятели искусства, работать школы и наставники. Одним из мыслителей, который существенно повлиял на переоценку представлений о «заботе о себе» на рубеже V и VI веков, был Боэций (ок.480 – 525). Нет единого мнения, был ли Боэций «последним римлянином» или «отцом средневековья», поскольку с ним связана «одна из важнейших проблем истории культуры – преемственности и противостояния старого и нового типов культур, роли традиции и духовного наследия в развитии общества»¹. Благодаря Боэцию в рамках истории педагогической культуры была осуществлена преемственность античных и средневековых представлений о «заботе о себе», которая предопределила дальнейшее бытие западной педагогической традиции. Завершение обозначенного нами периода связано с 525 г. – годом смерти Боэция.

Не обращаясь к политическим, экономическим и социальным особенностям империи III – первой трети VI вв., раскрытые в предыдущем параграфе, отметим лишь те из них, которые существенно повлияли на антропологический дискурс «заботы о себе» педагогики периода поздней Римской империи. Начиная с III в., который охарактеризован как «кризисное столетие» (И.П. Сергеев), рост городов (как в западных, так и в восточных

¹ Уколова В.И. «Последний римлянин» Боэций. – М.: Наука, 1987. – С.4.

провинциях) приостановился: государственное монументальное строительство было свернуто, а члены городских советов перестали состязаться друг с другом в строительстве тех или иных городских сооружений. Не исключением являлся и Рим, в котором аристократия также перестала жертвовать деньги на городские нужды и дорожить своими политическими должностями. С 212 г. доступ к последним был открыт для любого жителя провинций, поскольку все свободные жители империи получили римское гражданство. Различие между правящими и подчиняющимися внутри провинций было стерто, но различие между западными и восточными провинциями обострились, поскольку языком гражданского и военного управления был латинский.

Закрепление Диоклетианом домината – неограниченной монархии – способствовало тому, что значимые решения в империи стали приниматься под влиянием армии, а не сената. В третьей четверти IV в. Римская империя в борьбе с германскими племенами потеряла большую часть своей армии. Столь существенные потери стали следствием не столько военного превосходства варваров, сколько значительного отдаления западных провинций от восточных, которые в прямом и переносном смысле говорили на разных языках. В конце IV в. империя окончательно разделилась на две части, поскольку один из сыновей императора Грациана унаследовал Запад, а другой – Восток. Изменения в политическом строе отразились на общественном строе III – первой трети VI вв., в котором также стал проявляться принцип наследственности: сын был обязан избрать карьеру отца, а образование стало приобретать утилитарный характер. Ф.Ф. Зелинский образно описал Римскую империю III – первой трети VI вв. таким образом: «Из двух частей тогдашнего общества – убывающей языческой и растущей христианской – первая грустно доживала свой век, безнадежно устремив взоры на заходящее солнце античной религии, вторая деятельно разрабатывала богословские и организационные вопросы, мало уделяя внимание нравственности»¹. Несмотря на то, что предпринятые в IV в. попытки вернуть язычеству статус официальной религии не увенчались успехом, и в V в. язычество преобладало как в среде римской аристократии, так и среди крестьян. Подпитываясь в различных верованиях варваров, постепенно расширявших свое влияние на империю, язычество ярко проявлялось в

¹ Зелинский Ф.Ф. История античной культуры / ред. и прим. С.П. Заикина. – СПб.: Марс, 1995. – С.356.

философии, науках и искусстве.

Представления о «заботе о себе» формировались в условиях преобразований, многие из которых носили для сферы образования характер радикальных. По мнению П. Грималья, греческая «*paideia*» начала уступать место римской «*urbanitas*» (от лат. городская жизнь, воспитанность, образованность) с I в., но и наиболее ярко это проявилось именно в период поздней античности: «Идеи и моды циркулировали по всей империи благодаря непрерывному движению интеллектуалов, в том числе учителей. Именно в Риме они нашли особенно внимательную аудиторию и учеников, которые часто становились достойными своих наставников»¹. Часть трудов греческих авторов, в которых раскрывалась сущность «заботы о себе», не была переведена на латинский язык, а переведенные труды отражали ментальность грека, во многом непонятную римлянину. Древнегреческие основы «заботы о себе» как образовательной активности гражданина, стремящегося к политической карьере, оказались невостребованными в условиях наделения всех гражданскими правами, роста государственной бюрократии, культу императора, девальвации представлений о политической карьере и язычества, существовавшего между рационализмом и мистицизмом.

Центром развития представлений о «заботе о себе», ориентированных на языческий образовательный идеал, продолжал оставаться Рим. Оригинальный синтез древнегреческих представлений о «заботе о себе» с представлениями, сформированными в период принципата, был осуществлен Плотинем и его последователями в рамках неоплатонизма, а синтез представлений неоплатоников с представлениями стоиков и древнегреческих мыслителей – римским философом и сенатором Боэцием. Плотин и Боэций настаивали на то, что само понимание человека, обретающего знание о самом себе, должно быть пересмотрено, поскольку схемы «человек для полиса» и «человек вне полиса» утратили свою актуальность, а новая схема так и не была к тому времени выработана. От человека, проявляющего заботу о себе, больше не требовалось интегрироваться в повседневную реальность или описывать ее в мельчайших деталях, чтобы лучше понять самого себя. Он должен был стремиться к добродетели иного рода, сущность которой была определена неоплатониками

¹ Грималь П. Цивилизация Древнего Рима / пер. с фанц. И. Эльфонд. – Екатеринбург: У-Фактория; М.: АСТ МОСКВА, 2008. – С.362.

так: «...необходимо научиться выносить повседневную жизнь, или, еще лучше, озарять ее светом... Это огромная работа, направленная на внутреннее очищение, опрощение и воссоединение. Такова задача добродетели»¹. Наставники периода поздней империи часто открыто проповедовали свои идеи на улицах и площадях, что давало возможность даже женщинам и рабам приобщиться к их учению. Школа основателя неоплатонизма Плотина и кружок, сформировавшийся вокруг Боэция, были открыты для людей разного социального статуса, в том числе и для женщин. П. Адо, характеризуя школу Плотина, указывает на то, что ее основатель «не живет в исключительно мужском мире» и в подкрепление своих слов приводит отрывок из «Жизни Плотина», в котором указаны женщины, которые разделяли его идеи². Однозначного понимания того, входили ли женщины в кружок Боэция, не существует (Г.Г. Майоров, В.И. Уколова и др.). Можно лишь предположить, что в его беседах с друзьями могли принимать участие и женщины. Косвенным указанием на это является смоделированная им в «Утешении философией» беседа с философией, пришедшей к Боэцию в виде женщины.

Для концептуализации представлений о «заботе о себе» периода поздней Римской империи привлекались источники, позволяющие раскрыть педагогический аспект трудов Плотина и Боэция. Труды Плотина на языке оригинала сопоставлялись с русскими переводами М.И. Владиславлева, С.И. Еремеева, Г.В. Малеванского, А.Ф. Лосева и английскими переводами Э.Х. Армстронг, С. Маккенна, Б.С. Пейдж, а работа его ученика Порфирия «Жизнь Плотина» – с русским переводом В.С. Соловьева. Богословские трактаты Боэция на языке оригинала анализировались в сопоставлении с имеющимся переводом на русском Т.Ю. Бородай и Г.Г. Майорова, а его трактат «Утешение философией» в сопоставлении с имеющимся переводом на русском В.И. Уколовой и М.Н. Цейтлина и английском Дж.-Дж. О'Доннелл. Помимо отечественных и зарубежных работ, которые привлекались в предыдущем параграфе и позволили выявить специфику понятийного, метафоричного, нарративного и концептуального измерений античной педагогической реальности данного периода, в качестве источников выступили работы,

¹ Адо П. Плотин, или простота взгляда / пер. с франц. Е. Штофф. – М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1991. – С.71.

² Там же. С.57.

обобщающие представление о «заботе о себе» (П. Адо, Д.А. Бабушкина, М. Фуко, С.С. Хоружий и др.).

Содержательное наполнение концептуальной схемы антропологического дискурса «заботы о себе» данного периода было обусловлено тем, что функции наставника вновь были подвергнуты пересмотру. П. Адо подмечает, что учитель постепенно превращался в духовного наставника, поскольку не просто призывал к добродетельному образу жизни, а обращал в него: «Одни слушают, но не следуют его предначертаниям. Другие полностью меняют свою жизнь, поступают в его школу, пользуются его советами и хотят жить подле него»¹. Какие бы вопросы не затрагивались, общение инициируется наставником и становится для ученика, прежде всего, духовным общением. Все это нашло отражение в новой понятийной схеме, которая была положена в основу «заботы о себе». Мыслители данного периода включили в нее понятия «воля», «благо», «ум», «порядок», «созерцание», которые рассматривали одновременно как понятия, отражающие специфику окружающей реальности, и как понятия, дающие представление о специфике педагогической реальности. Значимость понятийных схем предыдущих периодов не умалялась, поскольку было необходимо структурировать, исходя из новых реалий, представления об истине, красоте, мудрости, свободе и счастье, характерные для предыдущих периодов. Антропологический дискурс «заботы о себе» реализовывался через схему «свой – чужой». В отличие от схемы «говорящий – слушающий», от ученика требовалось не просто достигнуть согласия с наставником в понимании ключевых понятий, т.е. понять и принять некую теоретическую схему, чтобы быть готовым воспринять практикоориентированные наставления. В рамках схемы «свой – чужой» по ходу продвижения от одной стадии духовного развития к другой осуществлялось все более глубокое понимание ключевых понятий.

Значительное влияние на античную педагогическую мысль данного периода оказал неоплатонизм, особенно Плотин (ок. 204 – 270 гг.). Им была предпринята попытка возродить представления о «заботе о себе», существовавшие, как полагали, у пифагорейцев и эпикурейцев. Организованная им в Риме школа, просуществовала с 244 г. до 270 г. и носила характер общины

¹ Адо П. Духовные упражнения и античная философия / пер. с фр. В.Л. Воробьева. – М.;СПб.: Степной ветер; ИД Коло. – 2005. – С.98.

со своими законами и правилами, сплотившейся вокруг наставника и наиболее близких ему учеников. Плотин подчеркивал необходимость взаимодействия наставника с учеником на протяжении всей жизни и, как и Пифагор, высоко оценивал роль музыки и наслаждения прекрасным в этом взаимодействии. Он разделял утверждение Эпикура о том, что «забота о себе» не является уделом лишь свободнорожденных мужчин, и школа Плотина, судя по сведениям его ученика Порфирия, была открыта для женщин, разделявших его взгляды. Несмотря на формальное сходство с наставниками первого этапа, для Плотина «забота о себе» была связана не с «высшим образованием», а с самообразованием. В Логике Плотина, заботящийся о себе человек – это человек, который сам отвечает за свое образование и решения о том, что для него значимо и требует изучения, принимает только сам. Стремление проявлять «забота о себе» предопределено не чувством долга (перед обществом, государством или наставником), а познавательными интересами конкретного человека. Будучи советником императора Галлиена, наставником многих римских аристократов и попечителем сирот, Плотин сплотил вокруг себя кружок единомышленников. Наиболее точно тех, кого Плотин считал своими учениками в «заботе о себе», охарактеризовал Э. Брейе: «...аудитория к которой Плотин обращался и для которой они писал, состояла по большей части из людей зрелых, уже поднаторевших в философии и побывавших, к тому же, под чьим-то другим философским или религиозным руководством, отличным от его системы»¹.

Обращение к трудам Плотина на языке оригинала позволило сделать вывод о том, что он не только широко употреблял слова с основой «ἐπιμέλ-», но и непосредственно обращался к понятию «заботиться о себе»². Исключительно важным для Плотина было глубокое знание о самом себе и тех возможностях, которые открывает для человека самообразование: «Быть, в самом высоком смысле, не значит увеличиваться или расти, быть – значит принадлежать себе; а принадлежат себе – когда склоняются внутрь себя... вот эта направленность к себе самому и есть внутренняя жизнь»³. Сопоставляя «неодушевленное» и «одушевленное», Плотин обозначил свое понимание сущности «заботы о себе»

¹ Э.Брейе. Философия Плотина. – СПб.: Владимир Даль, 2012. – С.102.

² ἐπεὶ οὐδ' αὐτοὶ ἐπιμελήθησάν ποτε, ὅπως ἄρχοντες ἀγαθοὶ γένοιτο τῶν ἄλλων (Plot. Enn.III.9).

³ Цит. по: Э.Брейе. Философия Плотина. – СПб.: Владимир Даль, 2012. – С.165.

так: «... эти последние («одушевленные существа» – В.П.) сами о себе заботятся, причем у каждого из них сами желания, потребности устремлены на искание свойственного ему блага. Достижение такого блага и обладание им характеризуется тем, что живое существо тогда сознает себя лучшим прежнего, ... чувствует себя вполне удовлетворенным, почему старается и оставаться в этом состоянии и не ищет ничего другого»¹. По Плотину, достигнуть такого состояния можно только постепенно, посредством такой заботы, которая бы связывала душу с телом. Отметим, что в английских переводах Плотина слово «care» («ἐπιμέλεια», «забота») присутствует значительно чаще, чем к нему реально обращался Плотин². В русских переводах Плотина, выполненных М.И. Владиславлевым, С.И. Еремеевым, Г.В. Малеванским, А.Ф. Лосевым, слово «забота» в большинстве случаев переведено как «упражнение» или «привычка». М. Фуко в «Герменевтике субъекта» указывает на отрывок из Плотина, в котором он обращается к слову «ἐπιμέλεια» («забота»). В русском переводе «Герменевтики субъекта» в комментариях переводчиком приведен данный отрывок по одному из имеющихся русских переводов Плотина (перевод Т.Г. Сидаш), где «забота» заменена «упражнением», но указан и оригинальный термин³.

Плотин подчеркивал, что, перебирая знакомые понятия, под контролем наставника ученик приходит к мысли, что их значения его не удовлетворяют. Это открытие позволяет ему выбрать один из двух путей: переопределить понятие, если это возможно, или признать, что сущность многого можно уяснить, даже если значение не определено. Выбор второго пути, по Плотину, и означал достижение такого состояния заботящегося о себе человека, которое невозможно определить и свести к системе понятий. Вместе с тем, представления Плотина о «заботе о себе» близки, но не тождественны представлениям пифагорейцев, Эпикура и его последователей. Образ жизни заботящегося о себе человека, по Плотину, не подразумевал уединения,

¹ Плотин. О том, как и почему существует множество идей, и о благе, рус. пер. Г.В. Малеванского, 1995. – С.223.

² Plot. Enn., eng. tr. by A.H. Armstrong, 1988; Plot. Enn., eng. tr. by Stephen MacKenna & B.S. Page [Электронный ресурс] // URL: <http://www.magister.msk.ru/library/babilon/greek/plotin/plotinus.htm> (дата обращения 01.10.2013).

³ Фуко М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочит. в Коллеж де Франс в 1981-1982 учеб. г. / пер. с фр. А.Г. Погоняйло. – СПб.: Наука, 2007. – С.36.

граничащего с затворничеством. «Забота о себе» определялась им как способность души сосредотачиваться на самой себе, которая возникает, в том числе, в результате грамотной заботы о теле. Заботу о теле Плотин полагал грамотной, если человек переставал находить «удовольствие в постыдном»¹, а сосредоточение души на себе понимал как воздержанность, бесстрастность, искорененность страха, трусости и зависти. Данная способность, по Плотину, проявлялась не столько в поступках и отношении к поступкам другим, сколько в поступках по отношению к самому себе и отношению к ним.

«Забота о себе» у Плотина конкретизируется через метафору зеркала, которая восходит к педагогическому движению софистов V в. до н.э. Не разделяя их ориентацию на риторический образовательный идеал, Плотин указывал на то, что человек способен «преломлять» внутри себя то, поглощен ли он повседневными заботами или заботами о самом себе, как делает плохое или хорошее зеркало. Все «находит отклик, отражаясь в центре души, как изображение отражается в зеркале»: «если то внутреннее зеркало, в котором появляются отражения нашего разума и Духа, не колеблется, в нем видны изображения; тогда мы их воспринимаем сознательно... Но если это внутреннее зеркало разбито, так как гармония тела нарушена, разум и Дух продолжают действовать, не отражаясь в нем»². Опора на русский перевод позволяет говорить лишь о том, что у Плотина речь идет о зеркале как метафоре телесной гармонии и здорового духа в здоровом теле. Анализ общего контекста первоисточника позволяет сделать иной вывод. В отличие от «заботы о себе» с точки зрения софистов, которая достигалась внешним «преломлением» – сопоставлением себя с наставником – у Плотина речь идет о внутреннем «преломлении», в ходе которого осуществляется сопоставление с самим собой под контролем наставника.

Ориентация на религиозный образовательный идеал у Плотина, учение которого представляло собой учение «образованного язычества» (В.С. Соловьев), проявлялось в том, что добродетель рассматривалась им как ритуальное очищение. Утверждению Плотина о том, что «боги помогают тому, кто помогает сам себе»³, является утверждением «боги заботятся только о тех,

¹ Plot. Enn. I.6.5; Плотин. Эннеады, рус. пер. Б. Ерогина, 1996. – С.20.

² Цит. по: Адо П. Плотин, или простота взгляда / пер. с франц. Е. Штофф. – М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1991. – С.25-26.

³ Plot. Enn. III.2.8; Плотин. Эннеады, рус. пер. Б. Ерогина, 1996. – С.76.

кто заботится о себе». В оригинальном тексте Плотина употреблены глаголы «ἐπιμελουμένουσ» и «ἐπιμελουμένουσ». Для Плотина образование прочно связано с самообразованием – благом, которое, по его мнению, не может и не должно быть замкнутым на самом себе. Плотин акцентуализирует внимание на том, что существует целый ряд добродетелей с приставкой «само-», которые не так однозначны, как может показаться на первый взгляд: «Безмолвное и неподвижное созерцание природы, которое можно было бы уподобить высиживанию наседкой яйца, из коего вылупляется весь этот удивительный жизненный спектакль, есть ее само-интуиция, происходящая от добродетели самососредоточения. Это виденье в тишине, но уже несколько смутное виденье, ибо оно – отражение другого, гораздо более ясного и чистого созерцания»¹. Жизнь человека понималась Плотинем как череда волевых усилий, направленных на «возвышение» индивида над собственной ограниченностью, достижение блага и уподобление Богу. Душа заботящегося о себе человека способна подчинять себе тело, действовать разумно, а не импульсивно. Образованный человек ежеминутно стремится образовывать себя, т.е. созерцать мир и в некотором смысле упорядочивать его.

Порфирий, один из учеников Плотина, в труде «Жизнь Плотина» значительное место отводит характеристике Плотина как наставника в добродетели: «Так умел он беседовать одновременно и сам с собою и с другими, и беседы с самим собою не прекращал он никогда, разве что во сне...»². Порфирий подчеркивал, что Плотин беседовал с учениками на разные, часто не связанные друг с другом, темы. Вопросы, возникающие у учеников в ходе бесед, оформлялись ими в виде сочинений и обсуждались в рамках новой темы, порождая новые вопросы. Собственным сочинениям, которые также рождались в ответ на поставленные учениками вопросы, Плотин не давал названия и, дошедшие до нас труды «О бессмертии души», «О сущности души», «Об уме, идеях и бытии», «О нисхождении души в тело», «Все ли души – одна душа», «О благе и о едином», «О добродетелях» и ряд других, озаглавлены его учениками. По сообщению Порфирия, по всей видимости, создавшего жизнеописание почитаемого учителя вполне в законах жанра таких жизнеописаний, Плотин упрекал современных ему наставников в том, что они

¹ Plot. Enn. III.8.4; Плотин. Эннеады, рус. пер. Б. Ерогина, 1996. – С.98-99.

² Порфирий. Жизнь Плотина, рус. пер. М.Л. Гаспарова, 1995. – С.656.

не обсуждают со своими учениками важнейшую для мыслителей предыдущих периодов тему – тему добродетели. По его мнению, они устранились не только от привития ученику стремления к добродетели, но даже и от элементарного объяснения того, что это такое. Для учеников Плотина добродетель – это то, что может быть охарактеризовано через понятия «ум», «воля» и «созерцание»; некий внутренний порядок, который радикально меняет жизнь человека: «О каких бы видах добродетелей не шла речь, самым существенным для нас будет то, к каким началам и основам будут они нас вести»¹.

«Забота о себе» – это процесс достижения и сохранения этого порядка, который в трудах Плотина охарактеризован «знание самого себя», «знание для самого себя», «движение к себе самому», «осознание себя», «сосредоточение в самом себе», существование «внутри себя», стремление «уйти в себя» и составить «целое с самим собой». Добродетель для Плотина существует на двух принципиально разных уровнях: низком, на котором душа объединена с телом и созерцает страсти, горести и радости, и высоком, где она способна созерцать Бога. Плотин стремится раскрыть сущность гражданской добродетели, однако его понимание идет в разрез с ее пониманием на предыдущих периодах развития античной педагогической мысли. По его мнению, заботой о теле не следует пренебрегать, но ее не стоит и абсолютизировать, поскольку душа «не озабочена чем-либо внешним» и «иногда прямо требует (от человека) пожертвовать жизнью, детьми, отечеством, так как цель, которую она преследует, есть достижение прекрасного, а вовсе не сохранение существования того, что ниже ее»². Таким образом, в лице Плотина мы имеем полного завершителя «круга» античной «заботы о себе» - от «полисноориентированной» социальной и внешней до «душевноориентированной» индивидуальной и внутренней.

Утверждение о том, что душа может поставить что-то выше, чем тело, в которое она заключена, не было новым для мыслителей данной эпохи; «революционным» было утверждение, что она может поставить что-то выше отечества. Порфирий в «Жизни Плотина» указал на один из эпизодов жизни Плотина, который позволяет объяснить возникновение у него особого взгляда

¹ ὁλοσ γὰρ ἡ φυσικὴ ἀρετὴ καὶ οἴμα ἀτελεῖς καὶ ἦθος εἶχει, καὶ αἱ ἀρχαὶ τὸ πλεῖστον ἀμφοτέραις, ἀφ' ὧν εἴχομεν (Plot. Enn. I.3.6.; Плотин. Эннеады, рус. пер. Б. Ерогина, 1996. – С.15).

² Плотин. О воле и свободе Первоединого, рус. пер. Г.В. Малеванского, 1995. – С.252.

по поводу гражданских добродетелей. Стремясь показать, насколько Плотин был значим как мыслитель и наставник, Порфирий привел следующий пример: император Галлиен согласился восстановить разрушенный город и дать ему название Платонополь – город, в котором Плотин с его учениками могли бы жить по законам Платона¹. Однако жизненный путь Плотина не был связан со стремлением активно участвовать в политической жизни города и реализовывать на практике политическую часть учения Платона. В «Эннеадах» Плотин указал на то, что человек волен выбрать «путь мудрости» или «путь толпы»: мудрецы «еще помнят о добродетелях, хоть изредка, но соприкасаются с высшим, остальные же, всецело поглощенные житейской суетой, часто сами того не замечая, служат интересам более мудрых»². По Плотину, если человек избирал путь мудрости, то он может, но не обязан проявлять гражданскую добродетель в том, виде в котором она свойственна толпе. Иными словами, подчеркивая особый статус тех, кто проявляет «заботу о себе», Плотин указал не только их обязанности перед городом, но и право оные не выполнять.

В «Эннеадах» Плотин несколько раз обращался к одной и той же цитате Платона о душе: «...Платон говорит, что «мировая Душа ведает всем неодушевленным», хоть, впрочем, здесь скорее следует говорить о душах индивидуальных, каждая из которых избирает свой уровень и свой путь»³. В оригинале Плотин обращается к цитате «ψυχὴ πᾶσα ἐπιμελεῖται τοῦ ἀψύχου» и подчеркивает, что «мировая душа» заботится об индивидуальных душах, которые, в свою очередь, заботятся о своем пути (слово «ἐπιμελεῖται» в русском переводе заменено на «ведают» и связано со словом «избирают», а в английском переводе сохранено его подлинное значение – «заботятся»). Для Плотина мир существует только потому, что души заботятся о себе и управляют собой.

Дж.М. Рист указывает на то, что учения Плотина как педагогическое учение лучше всего раскрыто в шестой из его «Эннеад», где появляется понятие «господина самого себя»⁴. В оригинале Плотин употребил понятие «αὐτοῦσία» (autoousia), что дословно может быть переведено как

¹ Порфирий. Жизнь Плотина, рус. пер. М.Л. Гаспарова, 1995. – С.657.

² Plot. Enn. II.9.9; Плотин. Эннеады, рус. пер. Б. Ерогина, 1996. – С.50.

³ Plot. Enn. III.4.2; Плотин. Эннеады, рус. пер. Б. Ерогина, 1996. – С.72.

⁴ Рист Дж.М. Плотин: путь к реальности / пер. с англ. И.В. Берестова и Е.В. Афонасина. – СПб.: Изд-во Олега Абышко, 2005. – С.94.

«самовластие». В русском переводе «Эннеад» вместо данного понятия присутствует словосочетание «быть властным над собой», а в английском – «self-mastery» (самообладание)¹. Если в шестой эннеаде определены основные понятия, предопределившие понимание «заботы о себе», то в первой эннеаде содержатся элементы педагогического нарратива, раскрывающие то, каким образом следует осуществлять «заботу о себе»: «Обратись к самому себе и посмотри. Если же не увидишь красоты в самом себе, поступай подобно скульптору... не прекращай обрабатывать свою статую, пока не заблестает перед тобой богоподобная сияющая красота добродетели... Если ты сделаешься таким и будешь пребывать чистым с самим собой, не имея в себе ничего смешанного... не нуждаясь более в руководителе...»². По мнению Дж.М. Риста, Плотин развил те идеи стоиков, которые были связаны с автаркией (от греч. «autarkeia» – самодостаточность, независимость) с той разницей, что для Плотина не было важным увидеть в событиях повседневной жизни божий промысел. Ключевым для него являлся вопрос о роли данного «промысла» в примирении человека с повседневной жизнью, что нашло отражение в понимании «заботы о себе».

Конкретизацию представлений о «заботе о себе» на основе синтеза древнегреческих представлений, неоплатонизма и стоицизма осуществил философ и общественный деятель Боэций (ок.480 – 525). Несмотря на то, что задачи образования и самообразования не были выведены Боэцием из христианской традиции, их нельзя назвать светскими. В одном из теологических трактатов он утверждал следующее: все, что только можно «измыслить» о добродетели и мудрости, «окажется правильным и вытекающим из положений веры»³. Придавая исключительное значение «заботе о себе», осуществляемой в рамках самообразования, Боэций ориентировался на языческий образовательный идеал. Значимыми для него были идеи Платона (в особенности диалоги «Горгий», «Федон», «Тимей», труды «Апология Сократа», «Государство») и Аристотеля («Никомахова этика», «О душе» и др.), в трудах которых сконцентрированы представления о «заботе о себе» классического периода. В.И. Уколова характеризует Боэция не только как мыслителя,

¹ Плотин. Эннеады, рус. пер. С.И. Еремеева, 1995. – С.338; engl.tr. by. A.N. Armstrong, 1988. – P.265.

² Plot. Enn. I.8.9; Плотин. Эннеады, рус. пер. С.И. Еремеева, 1995. –С.24.

³ Боэций. Утешение философией, рус. пер. В.И. Уколовой, М.Н. Цейтлина, 1990. – С.160.

создавшего «целостное и отличающееся концептуальной самостоятельностью учение, которое подводило своего рода итог развития философии поздней античности и в то же время предвосхищало ряд основных аспектов философско-теологической мысли средневековья»¹, но и как мыслителя, сформулировавшего ряд оригинальных педагогических идей, существенно повлиявших на развитие педагогической мысли. Он неоднократно обращался к своим подчиненным с требованием отправлять своих детей учиться в лучшие школы, как бы далеко они ни находились, и был автором многочисленных педагогических трактатов, выполненных с целью адаптации античного наследия к потребностям все более и более варваризирующегося общества. Именно Боэцием было завершено обособление двух уровней образования – тривиума и квадриума. Вместе с тем, значительное место в его трудах было уделено образованию взрослого человека и необходимости его самообразования в логике переосмысления и опоры на античные представления о «заботе о себе».

Имеющиеся источники свидетельствуют о том, что Боэций не являлся наставником в «заботе о себе» в традиционном смысле этого слова, хотя он и выступил автором ряда школьных пособий. Сочетая политическую карьеру с напряженными научными и философскими поисками, Боэций имел достаточно узкий круг людей, разделявших его взгляды. Вокруг Боэция сформировался «дружеский кружок, спаянный общностью культурных и политических интересов», члены которого (в т.ч. и женщины) ориентировались на тенденции, преобладавшие в Восточной Римской империи². Одной из наиболее значимых проблем, которая обсуждалась Боэцием с единомышленниками, была проблема выработки латинской терминологии, адекватной греческой терминологии. Для Боэция, как в свое время для Цицерона, отсутствие точности в терминологии являлось знаком отсутствия точности в мышлении. Однако если Цицерон стремился интегрировать греческий феномен «заботы о себе» в формирующуюся римскую культуру без потери его специфики, то Боэций стремился сохранить эту специфику в условиях постепенно варваризирующейся римской культуры. Труды Цицерона отделяли пайдейю,

¹ Уколова В.И. Античное наследие и культура раннего средневековья (конец V – начало VII века). – М.: Наука, 1989. – С.20.

² Уколова В.И. «Последний римлянин» Боэций. – М.: Наука, 1987. – С.36.

ориентированную на понимание добродетели как «ἀρετή», от пайдейи, ориентированной на понимание добродетели как «virtus». В свою очередь, труды Боэция стали определенной границей между пайдейей, ориентированной на добродетель как «virtus», и пайдейей, ориентированной на добродетель как «uirtutibus». Им была предпринята попытка выработать универсалии – общие понятия – которые бы закрепили аристотелевскую логику познания через (само)обучение и его результат. Ключевыми понятиями или «универсалиями», которые позволяли раскрыть сущность «заботы о себе», для Боэция выступили понятия «воля», «благо», «ум», «порядок» и «созерцание». Каждый раз обращаясь к ним, он стремился дать все более глубокое определение как через прозу, так и через поэзию.

В «Утешении философией», содержащей элементы педагогического нарратива, Боэций подчеркивал, что восхождение к знанию – это всегда эволюционное восхождение, которое не завершается после завершения той или иной ступени обучения, поэтому «забота о себе» у Боэция связана с самообразованием. В отличие от наставлений мыслителей предшествующих периодов, которые были призваны подкрепить заботящегося о себе человека в трудную минуту, наставления Боэция, сосредоточенные в «Утешении философией», были написаны наставником, которой сам отчаянно ищет подкрепления. Ключевой для трактата являлась мысль о том, что даже в трудную минуту человек не должен быть поглощен «заботами о бренных вещах». Для Боэция иерархия «забот» человека такова: «важнейшая забота смертных – сохранение жизни» («uitae cura» – забота о жизни), вторая по значимости забота («omnis mortalium cura» – забота каждого смертного), «в которой воплотились их разнообразные усилия», подчинена достижению высшего блага или совершенного состояния души¹. Значимость самообразования Боэций подчеркивал в одной из частей трактата, описывая, сколько времени он проводил в домашней библиотеке. Лишенный возможности обращаться к ней в тюрьме, Боэций по памяти приводил в «Утешении философией» точные цитаты античных мыслителей на греческом языке. Обращаясь к учению стоиков, эпикурецев, произведениям Платона, Сенеки, Цицерона, а также римским и греческим поэтам, Боэций не только не цитирует

¹ Voeth. СР. 2.P4; 3.P2; Боэций. Утешение философией, рус. пер. В.И. Уколовой, М.Н. Цейтлина, 1990. – С.210;224.

Библию, но и не упоминает Христа.

У Боэция, как и у Цицерона и стоиков, отстаивающих необходимость «заботы о себе», недостаточно ярко эксплицированы концепты «наставник» и «ученик». Во многих трудах, стремясь максимально расширить проблематику наставлений и аудиторию, на которую они адресованы, Боэция не желал ограничиваться только отношениями «наставник – ученик». Однако в трактате «Утешение...», который представляет собой цепь диалогов узника с философией, пришедшей к нему в виде женщины, Боэций сосредотачивается исключительно на отношениях «наставник – ученик». В.И. Уколова указывает на неоднозначность жанра «Утешения...», который приближен к «утешительным произведениям Цицерона и Сенеки» и, в то же время, представляет собой «наставление в мудрости», напоминающее поздние диалоги Платона¹. Боэций не обращался к понятию «забота о себе», однако оперировал словами с основой «сига-» преимущественно в педагогическом контексте. В трактате нашли отражения ключевые идеи античных мыслителей, конкретизирующие представления о «заботе о себе» всех предыдущих периодов. Боэций пытался установить для образованного человека естественный баланс между знанием о числах и знанием о словах. По Боэцию, только получив математическое образование и глубоко освоив знание о числах, человек может приступить к освоению других наук и приобщаться к знанию о словах. Математический принцип прослеживается у Боэция при характеристике жизни человека, которая рассматривается им как некая образовательная прогрессия, взятая в мировом масштабе.

Для Боэция очевидно, что человек состоит из души и тела, однако они соединяются в нем особым образом. Его утверждение о том, что душа заточена в «темницу тела» и живет воспоминанием о некогда известном ей знании, иллюстрирует приверженность идеям Платона и стоиков. По Боэцию, образование – это ничто иное как возможность восполнить утраченное знание; то, что позволяет человеку выбраться из пропасти невежества. Забвение знания, случающееся по причине утраты социального статуса или имущества, рассматривается Боэцием как болезнь души, которая требует лечения. «Забота о себе» конкретизируется им через метафору лекарства: исцелившаяся от забвения душа, «осознающая самое себя», становится свободной и способной к

¹ Уколова В.И. «Последний римлянин» Боэций. – М.: Наука, 1987. – С.88.

созерцанию божественного. В диалогах с философией, которую Боэций называл наставницей всех добродетелей, он обращается к словам с основой «cura -». Так, дама Философия обращается к нему со словами: «Позволь мне немного выяснить с помощью вопросов состояние твоей души, чтобы я поняла, какого рода лечение необходимо тебе»¹. В оригинале Боэций употребляет слово «curationis», которое объединяет два значения – заботу и лечение. Боэций подчеркивал, что только для «невежды» кажется удивительным то, каким образом наставник отличает «здоровье души» от ее болезни и подбирает соответствующие «лекарства»: «Не кажется ли чудом для невежды знание того, почему для здоровья тела одним следует давать сладкое, другим – горькое, почему одному больному помогают слабые лекарства, а другим – сильные. Но врачующий, умеющий отличить здорового человека от больного, не удивляется этому. Что же иное может быть здоровьем души, как не добродетель, и что болезнью ее, если не порочность?»².

В логике стоиков он считал, что забота о просвещении граждан и забота о самих себе вменены в обязанность политическим деятелям. По его мнению, политические должности не только не способны сделать человека добродетельным, но и потворствуют его порокам. Боэций разделял идеи мыслителей классического периода о том, что «забота о себе» государственных деятелей существенно отличается от «заботы о себе» обычных граждан. Их отличие виделось ему в том, что граждане обладают только волей, а государственные деятели – волей и могуществом. Стремясь к благу и опираясь только на волю, человек часто не может достичь желаемого не только потому, что ему не хватает могущества, но и потому, что путает благо с блаженством.

Обобщив представления мыслителей предыдущих периодов, Боэций в логике новых реалий выдвинул утверждение о том, что заботиться о самом себе – это значит осуществлять сложный путь к «добродетелям» (в оригинале Боэций употребляет не «virtus», а «uirtutibus» – как производное от «uirtus» («добродетель») и «fortitudo» («сила», «отвага») между божественными и человеческими суждениями). В русле данной логики у Боэция конкретизирован

¹ primum igitur paterisne me pauculis rogationibus statum tuae mentis attingere atque, ut qui modus sit tuae curationis intellegam? (Boeth. CP. (P, 1.P.6), рус. пер. В.И. Уколовой, М.Н. Цейтлина, 1990. – С. 202.

² Boeth. CP. (P, 4.P67); Боэций. Утешение философией, рус. пер. В.И. Уколовой, М.Н. Цейтлина, 1990. – С.267.

концепт город: сбившись с данного пути, человек часто становится изгнанником не в прямом, а в переносном смысле – он изгоняет самого себя из города, если отвергает его законы, усомнился во власти, столкнулся с несправедливостью или насилием. В одном из диалогов «Утешения...» философия, пришедшая к узнику, напоминает ему, что изгнание самого себя противоречит священному и «древнейшему» закону государства: «Ведь находящемуся под защитой его стен чужда боязнь, что он может быть незаслуженно изгнан. А если кто-нибудь перестает желать обитать там, в равной степени перестает этого заслуживать»¹. Указывая на «древнейший» закон, Боэций в очередной раз обратился к античной традиции, однако указал на то, что она должна быть критически переосмыслена в новых религиозных реалиях. Вместе с тем, «забота о себе» с точки зрения Боэция не являлась принципом высшего образования, что было значимо для мыслителей прежних веков. Под «заботой о себе» им понимался принцип самообразования. Наставления Боэция содержали только самые общие положения, которые заботящийся о себе человек должен был держать в памяти и «утешаться» ими в трудную минуту.

В целом, для периода поздней Римской империи была характерна радикализация представлений о том, что греческая и римская научная, культурная, философская и образовательная традиции это разные традиции. Частая смена императоров, каждый из которых пытался убедить граждан в том, что именно он достоин эпитета «sacer» («священный»), на фоне существенного ослабления военного могущества Рима способствовала угасанию педагогического интереса к личности политического деятеля. Усиливающаяся варваризация затронула все сферы общественной жизни и формальность отсутствия границы между правящими и подчиняющимися сословиями и «народами» подчеркивалась в неформальном разделении граждан на «honestiores» (уважаемые, добродетельные, высоконравственные) и «humiliores» (незнатные, простые, покорные). Неоплатонизм стал попыткой через образование противостоять забвению древнегреческой мудрости, разрушению языческих храмов и святынь, уничтожению библиотек, собранных богатыми и образованными эллинистическими и римскими общественными деятелями. Образовательным центром непосредственной передачи идей

¹ Boeth. CP. (P, 1.P5); Боэций. Утешение философией, рус. пер. В.И. Уколовой, М.Н. Цейтлина, 1990. – С.201.

Платона ученикам в стенах его Академии являлись Афины, а образовательным центром опосредованной передачи его идей – Александрия. В Риме, в свою очередь, усвоение новыми поколениями незыблемых основ греческой мысли осуществлялось только в рамках среднего образования. Логика реализации самообразования была качественно иной, а ключевые идеи греческих мыслителей пересматривались, перерабатывались, компилировались с идеями римских мыслителей. В рамках неоплатонизма была предпринята попытка выработать своеобразную адаптивную образовательную стратегию, связывающую необходимость адекватного понимания греческого наследия с необходимостью понимания ограничений его применения, выведенных из него мировоззренческих и поведенческих стратегий.

В трудах неоплатоников нашло отражение то, что греческая пайдейя, ориентирующая на понимание человека через законы города, в котором осуществляется его становление, контрастировала с римской пайдейей, ориентирующей в имперские времена на относительную независимость человека от города. «Забота о себе» периода поздней Империи осуществлялась в условиях ее кризиса, что позволило мыслителям данного периода провести аналогии с эллинистическим периодом, в котором «забота о себе» осуществлялась в условиях кризиса полиса. Неоплатоники, к которым с определенными оговорками может быть отнесен и Боэций, солидаризировались с Цицероном, Сенекой, Марком Аврелием и рядом других авторов, подчеркивающих, что образовательное пространство города способно дать человеку необходимую основу для осуществления «заботы о себе» только при условии, что будет не внешним, а в некотором смысле внутренним пространством. Город оказывается «свернутым» и помещенным в душу человека: значимость законов города уступила место значимости законов, выработанных человеком для самого себя. Тезис киников о том, что образованный человек окружает себя знанием подобно городу, окружающему себя прочными городскими стенами, стал определяющим для понимания «заботы о себе» и закрепил ее ориентацию на автаркию.

Вместе с тем, если итогом эллинистического периода стало то, что на смену «полисному» пришло «человеческое», то в период поздней Империи на смену им приходит «божественное», понятое в широком спектре языческих представлений. Их аккумуляция в неоплатонизме как системе, имеющей

ряд общих точек с христианством, способствовало формированию не ортодоксальных, а философско-педагогических интерпретаций «божественного». Для Плотина и его последователей заботящийся о себе человек способен самостоятельно отбирать то, что требует изучения, и отвечать за этот выбор. Содержание концептуальной схемы антропологического дискурса «заботы о себе» было обусловлено ориентацией на религиозный образовательный идеал. Сущность «заботы о себе» раскрывалась через понятия «воля», «благо», «ум», «порядок» и «созерцание», представления о педагогическом содержании которых формулировались исходя из неоспоримости божественной основы формирования себя в согласии с самим собой. Для неоплатоников наставник прививал ученику умение заботиться о себе, которое рассматривалось как сохранение тела в надлежащем состоянии и очищение души посредством самостоятельно приобретенного знания. Не отграничивая в своих наставлениях то, что адресовано наставникам, от того, что адресовано ученикам, неоплатоники стремились подчеркнуть отсутствие иерархии в отношениях «наставник – ученик». Ученик под контролем наставника или самостоятельно с опорой на наставления, зафиксированные в его трудах, расширял представление о ключевых понятиях и приходил к метафорическому определению «заботы о себе» как зеркала у Плотина и Порфирия или лекарства у Боэция. Обращение в период поздней Римской империи к метафорам, через которые представления о «заботе о себе» конкретизировались софистами и пифагорейцами соответственно, весьма показательны. Не разделяя софистическое понимание «заботы о себе» как заботы о жизненном успехе, Плотин и Порфирий акцентировали внимание на осознании человеком своего потенциала и тех преобразованиях, которые необходимы для совершенствования души и тела посредством самообразования. Расширяя древнегреческие представления о «заботе о себе» как образовательном лекарстве, избавляющем от болезней душу и тело, Боэций отошел от неоплатонического стремления абстрагироваться от внешнего мира в пользу внутреннего. Элементы педагогических нарративов в трудах неоплатоников, адресованы тем, для которого «забота о себе» – это образовательная активность, осуществляемая человеком исключительно по личной инициативе и не подразумевающая никакого контроля извне, кроме контроля, предусмотренного его верой.

Вывод по четвертой главе

Второй этап развития антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики (I – первая треть VI в. н.э.) охватывал три периода: период ранней Римской империи (I – II вв.), период раннехристианской педагогики поздней Римской империи (II – V вв. н.э.) и период поздней Римской империи (III – первая треть VI в. н.э. вв.). «Забота о себе» рассматривалась как принцип самообразования, рассматривалась в аспекте личной добродетели и была связана с одним из образовательных идеалов – этическим или религиозным (языческим или христианским). От периода к периоду усиливалось стремление связать «заботу о себе» со стремлением оправдаться перед божеством, которое в период поздней христианской Римской империи превращается в стремление оправдаться перед Богом. Антропологический дискурс «заботы о себе» древнеримской педагогики реализовывался в условиях статусного равенства и предполагал наличие оппозиции «свой – чужой». Наставления передавались как непосредственно (в ходе общения ученика с его наставником), так и опосредованно (заботящийся о себе обращался к письменным наставлениям того или иного мыслителя, для которого никогда не являлся прямым учеником). Образовательным результатом являлось то, что ученик из «чужого» (непонимающего, непринимającego и неразделяющего тех или иных взглядов) превращался в «своего» (понимающего, принимающего и разделяющего их).

В период ранней Римской империи представления о «заботе о себе» были расширены стоиками, в трудах которых обнаружилась тенденция к более глубокой индивидуализации характера отношении к самому себе. Для Сенеки, Марка Аврелия и Эпиктета «забота о себе» оказалась связанной с внутренней свободой человека, стремящегося к самостоятельному приобретению знаний. В период раннехристианской педагогики сущность «заботы о себе» была раскрыта Тертуллианом, Оригеном, Августином и Златоустом, которые были едины в том, что «забота о себе» реализуется в течение всей земной жизни и подготавливает к жизни небесной. «Забота о себе» для них начиналась в церкви и продолжалась домах христиан, где глава семьи выступал наставником для домашних, которые под его присмотром начинали заботиться о самообразовании. В период поздней Римской империи представления о «заботе о себе» были подвергнуты пересмотру неоплатониками (Плотин, Порфирий), к

которым с определенными оговорками относился Боэций. В противовес христианским наставникам, считавшим что «забота о себе» очищает душу посредством веры, Плотин, Порфирий, Боэций выдвинули тезис о том, что она очищает душу посредством знания. Несмотря на то, что Эпиктет и Плотин были учителями высшей ступени образования, в организованных ими школах стараниями наставника поддерживалось стремление к самообразованию учеников. Разные педагогические понятия, метафоры и нарративы, на которые опирались античные мыслители данного этапа, связывались ими в рамках одних и тех же педагогических концептов: «город», «душа», «тело», «наставник» и «ученик».

Заботящийся о себе гражданин Империи должен был пройти три стадии по приведению души и тела в определенное состояние, которые существенно отличались от этапов, обозначенных мыслителями первых трех периодов. *Первая стадия* «заботы о себе» подразумевала осознание того, что добродетель и мудрость освобождают душу от власти собственного тела и мнений других людей, от стремления к богатству и успешности, от чувств, которые не позволяют жить в счастье и радости. Ключевым являлось то, что к данному осознанию человек должен прийти сам. Только после этого в жизни ученика должен появиться наставник. *Вторая стадия* «заботы о себе», связанная с его появлением, оценивалась неоднозначно. Для стоиков значимым было то, чтобы наставник исходил из индивидуальных особенностей ученика и постепенно превращал его в наставника для самого себя. Забота о душе была для стоиков приоритетна по отношению к заботе о теле (вплоть до идеи о том, что тело является оболочкой, от которой можно избавиться, чтобы освободить душу). Христианские наставники ориентировали учеников на глубокий анализ мотивов, побуждающих их к тем или иным поступкам, и требовали систематических, а не эпизодических духовных контактов с наставником. Неоплатоники стремились возродить представления о «заботе о себе», существовавшие, по их мнению, у пифагорейцев и эпикурейцев, и указывали на то, что наставник сопровождает ученика в течении всей жизни, однако ориентирует на самостоятельность в выборе того, что требует изучения. Разделяя ключевые идеи неоплатонизма, Боэций солидаризировался со стоиками, считая, что ученик со временем стать наставником самому себе. Фигуры наставника и ученика деперсонифицировались: античные

мыслители данного этапа относили всех, непосредственно или опосредованно внимающих их устным или письменным наставлениям, к своим ученикам, а ученики, в свою очередь, относили всех мыслителей, определивших логику их самообразования, к своим наставникам. *Третья стадия* была связана с самостоятельной реализацией учеником образца заботы, который он получил от наставника. Для всех без исключения наставников речь шла о том, каким образом ученик-взрослый осуществляет самообразование, т.е. возводит город внутри себя. Реальное пространство города как пространство, в котором создаются условия для осуществления «заботы о себе», соотносилось с пространством идеального города («высочайшего града» по Марку Аврелию, «небесного Иерусалима» по Оригену, «града Божьего» у Августина и т.д.). Несмотря на то, что в трудах наставников сохранялось «классическое» понимание города и подчеркивалась значимость его законов, он был менее значим, чем город, который человек возводил внутри себя, вырабатывая законы поведения.

Достижение согласия в понимании ключевых понятий, которые давали представление о сущности заботы о себе, являлось не столько основой взаимопонимания между наставником и учеником, сколько основой понимания любых текстов, в которых были зафиксированы наставления и к которым ученик обращался. Понятийное значение о сущности «заботы о себе» дополнялось метафоричным значением, которое акцентировало внимание на тех сложностях, с которыми придется столкнуться, оставшись под контролем наставника в течение всей жизни или став наставником для самого себя. В отличие от предыдущего этапа развития антропологического дискурса «заботы о себе», педагогические нарративы, элементы которых были включены в наставления мыслителей обозначенных периодов, носили частный характер. Одни наставники акцентировали внимание на том, каким образом должен быть организован обычный день заботящегося о себе человека и не пренебрегали мельчайшими подробностями, позволяющими ученику понять, почему его самообразование должно быть выстроено именно так, а не иначе. Другие, напротив, сосредотачивались на описании переломных этапов жизни человека, столкнувшегося с несправедливостью, обманом или предательством, и ориентировали его на актуализацию внутренних знаниевых резервов, накопленных в процессе самообразования. Общей тенденцией для

педагогических нарративов данного этапа была тенденция утраты веры в способность человека улучшить мир через улучшение самого себя.

Вне зависимости от того, кому были адресованы наставления (ученикам, друзьям или другим наставникам), они были призваны как подкрепить тех, кто только принял решение проявить «заботу о себе», так и помочь тем, кто ее проявляет, но оказался в затруднении. Всем наставлениям периода ранней Римской империи было свойственно чередование обращений: обращение на «ты» было обусловлено необходимостью установить с учеником доверительные отношения, а обращение на «вы» - необходимостью указать на значительное число учеников, разделяющих позиции данного наставника по отношению к реализации «заботы о себе». Наставления двух последних периодов были предельно обезличены и позволяли понять, почему заботу о теле следует ограничить заботой об удовлетворении его естественных потребностей и сохранением здоровья, а во всем остальном пренебречь ей в пользу заботы о душе. Акцент постепенно смещался с устного на письменное слово: если наставники второй трети VI в. – I вв. до н.э. фиксировали в трудах лишь незначительную часть наставлений, то наставники I - первой трети VI в. н.э. являлись авторами фундаментальных трудов, призванных подкрепить тех, кто стремиться заботиться о себе. Наставники стремились оставить ученику то, чем он сможет руководствоваться, когда ментора не будет рядом: то, к чему он сможет обратиться, чтобы понять самого себя; то, что может легко проецироваться на его жизненную ситуацию.

Заключение

В начале нового тысячелетия педагогическое познание осуществляется в условиях: 1) «антропологического ренессанса», отражающего повышенный общенаучный интерес к антропологической проблематике; 2) «дискурс-бума» (И.Т. Касавин), связанного с существенным расширением возможностей дискурсивного анализа в гуманитарных науках; 3) «нового историзма», утверждающего ряд новых подходов и концепций, объединенных стремлением соотнести любую историю (в том числе и историю педагогики) с присутствующим в ней человеком. Содержание понятия «дискурс», традиционно понимаемого как коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим в жестких пространственно-временных рамках, претерпело ряд трансформаций и существенно расширилось, но общий принцип понимания, заложенный еще М. Фуко, сохранился неизменным: дискурс – это не сознание, отраженное в языке, не сам язык и не субъект им пользующийся, а практика, существенно расширяющая возможности языка и познания, со своими законами и правилами формирования. Дискурс вышел за рамки становления конкретной языковой личности и стал рассматриваться как инструмент познания, репрезентирующий особый подход к анализу научных феноменов и явлений. Возникла необходимость не столько анализа дискурсов конкретных наук в контексте современного научного знания, сколько необходимость анализа их конкретно-исторических форм, которые предопределили постановку и решение ключевых проблем данной науки.

Для гуманитарных наук, испытывающих наиболее сильное влияние трансформаций, происходящих в поле коммуникаций, понятие «дискурс» стало одним из наиболее часто употребляемых понятий и конкретизируемых в рамках одного из четырех подходов. Их отграничение связано с акцентуацией на: способности человека к означиванию гуманитарной реальности и существованию в поле значений, способности человека к осмыслению гуманитарной реальности и существованию в поле смыслов, способности человека к осознанию гуманитарной реальности и существованию в поле ценностей или самом человеке, осуществляющем означивание, осмысление и осознание гуманитарной реальности. Каждая из подходов связана с теми или иными аспектами оппозиции «институциональное-(в)неинституциональное»,

являющейся одной из ключевых оппозиций для гуманитарных наук и позволяющей адекватно интерпретировать их дискурсы.

Лингвистический подход, связывая дискурс и значение, исходит из того, что дискурс возникает и исчезает вместе с тем или иным общественным институтом. Дискурс не только неразрывно связан с тем, кем он инициируется, но и с тем пространством (содержательным и физическим), в котором он фиксируется. В рамках данного подхода дискурс связан с понятиями, которые отражают специфику гуманитарного знания в целом и знания конкретной гуманитарной науки. Он разворачивается в гуманитарных науках как коммуникативно-ориентированная практика.

Философский подход, связывая дискурс и смысл, ориентирует на то, что дискурс призван отражать специфику правил, установленных для человека тем или иным общественным институтом. Именно последний осуществляет производство и распространение дискурсов с целью формирования определенной рамки восприятия окружающего мира и стратегии поведения. Дискурс связан с нарративами, которые позволяют осуществить репрезентацию гуманитарной реальности и репрезентацию собственного «я» как части этой реальности. В рамках данного подхода дискурс разворачивается в гуманитарных науках как социально-ориентированная практика.

Культурологический подход связывает дискурс и ценность, акцентируя внимание на его способности обозначать культурные доминанты соответствующей эпохи. Дискурс генерируется общественным институтом, однако зависит от индивидуальных предпочтений и ожиданий. Он связан с метафорами, призванными указать на причины возникновения и способы преодоления противоречий, которые возникают в гуманитарном знании при изменении культурных доминант. Дискурс разворачивается как культурно-ориентированная практика.

Антропологический подход конкретизируется через лингвистический, философский и культурологический, поскольку позволяет рассматривать дискурс в непосредственном соотнесении с человеком, генерирующим дискурсы или находящемся под их влиянием. В рамках данного подхода дискурс связан с концептами, которые объединяют значения, смыслы и ценности, и разворачивается как антропо-ориентированная практика, конкретизирующая коммуникативно-, социально- и культурно-

ориентированные практики.

Обозначенные подходы фиксируют то, что в современных гуманитарных науках дискурсивная проблематика существенно расширилась. Традиционное определение дискурса как пространства развёртывания речи в разных сферах коммуникации (педагогической, политической, экономической и др.) оказалось уже реального содержания, поскольку понятие «дискурс» стало применяться к анализу древних текстов как сложных продуктов коммуникации, позволяющих восстановить специфику интеллектуально-культурной традиции разных эпох и культур. Обращение к дискурсу в таком контексте способствует новому пониманию изучаемой реальности и трансформации поля научного поиска гуманитарных наук. Вопрос построения теории дискурса в педагогике – это не столько вопрос накопления и систематизации фактов, выделяемых как значимые, требующих внимания и определяющих перспективность тех или иных направлений научно-педагогического поиска; это вопрос отражения качественно иного отношения связи между фактами, не оставляющей исследователю возможности при выдвижении идей, гипотез, положений и т.д. находиться вне новых онтологических и методологических перспектив гуманитарного познания.

Следствием изменений научного мышления стала необходимость формирования новой теоретической основы, позволяющей дать наиболее полное и структурированное представление о педагогической реальности с учетом отношений «человек – дискурс». На роль такой основы претендует антропологический дискурс педагогики, эвристический потенциал которого связан с осмыслением педагогической реальности прошлого через концептуальные схемы. Повышенное исследовательское внимание к понятию «антропологический дискурс» обусловлено тем, что педагогическая реальность существует во множестве проявлений, задающих разные масштабы их антропологического ранжирования. Антропологический дискурс педагогики является речемыслительным пространством, в рамках которого носители педагогических идей того или иного исторического периода на основе антропоцентрированных целей и установок вырабатывают педагогические регулятивы, способствующие концептуальному объяснению и пониманию педагогической реальности прошлого во взаимосвязи ее понятийного, метафорического и нарративного измерений. При реконструкции

антропологического дискурса содержательное пространство древних текстов способствует восстановлению реального, жизненного пространства конкретной эпохи, в котором творилась педагогическая реальность прошлого. Близкими к понятию «антропологический дискурс» являются понятия «антропологическая парадигма», «антропологический подход» и «антропологическая традиция», также обуславливающие человекоцентрированность постановки и решения педагогических проблем. Данные понятия являются не просто коррелирующими понятиями (соотносимыми и взаимосвязанными друг с другом), а понятиями, указывающими на разные способы антропологической рефлексии природы педагогической реальности. Они образуют цепочку от абстрактного к конкретному: антропологическая традиция – антропологическая парадигма – антропологический дискурс – антропологический подход.

Осмысление педагогической реальности прошлого предполагает акцентуацию на разных аспектах понимания предмета истории педагогики. История педагогики может рассматриваться как история приращения педагогического знания, как история постановки и решения проблем воспитания и обучения, как история педагогических судеб, как интегрированная в историю педагогической культуры и как история становления и трансформации педагогических представлений о человеке. В зависимости от того, какой аспект актуализируется, внимание исследователей может быть обращено к генезису педагогического знания как генезису педагогического понятия, метафоры, нарратива или концепта. Рассмотрение истории педагогики как истории становления и трансформации педагогических представлений о человеке ориентирует на то, что три существующих способа фиксации педагогической реальности (в значении, в смысле и в ценности) оказываются связанными с человеком, который осуществляет данную фиксацию по отношению к изучаемому содержанию образования и к самому себе. Анализ педагогической реальности на концептуальном уровне предполагает то, что онтологические и методологические исследовательские установки анализа педагогических феноменов, обусловлены ее многомерностью. Смена теоретических представлений и обозначение новых тенденций, связана с перемещением в центр концептуальных построений педагогики человека. Как следствие, педагогическая цель, педагогическое средство и педагогический результат оказались связанными в аспекте

человеческого бытия как бытия в мире дискурса.

На разных этапах развития педагогической мысли существовали разные феномены, которые являлись основой антропологических дискурсов педагогики. Одним из таких феноменов, оказавших существенное влияние на развитие педагогики, являлся античный феномен «заботы о себе». «Забота о себе» является одним из наиболее неоднозначных понятий, под которым на современном этапе понимают как жизненный принцип или рефлексивная техника владения собой (самодостаточность, самозначимость, самооценность, самосознание и ряд других самостей). Столь широкое понимание современного понятия «забота о себе», определяющего феноменологическую сущность человека, связано с античной традицией, в рамках которой были сформулированы первые представления о заботящемся о самом себе человеке. Древнегреческое слово «ἐπιμέλεια» его латинский аналог «сига» имели широкий спектр значений, которые в большей степени наложили отпечаток на английское слово «care», чем на русское слово «забота». Несмотря на существенную разницу в установках на понимание «заботы», существующих в отечественной и зарубежной научной традиции и являющихся следствиями языковых процессов, «забота о себе» в рамках обеих традиций рассматривается в аспекте необходимости теоретической рефлексии динамики представлений о человеке.

Переосмысление феномена «заботы о себе», возникшего в античной культуре, с новых методологических позиций осуществляется в рамках двух подходов. Первый подход связан с рефлексией представлений о заботящемся о самом себе человеке, актуализированных в определенном историко-культурном контексте под влиянием социальных институтов, а второй – с рефлексией потенциальных (имманентных) представлений о нем, которые существуют вне институциональных предписаний. В рамках первого подхода в определении «заботы о себе» как институциональной деятельности, требующей соотнесения с системой взглядов на изучаемую реальность, суммированы дефиниции, идеи и выводы, сделанные исследователями относительно данного понятия (Ю.А. Асоян, Г.В. Иванченко, С.А. Смирнов, А.Е. Соловьев, К. Уэйн и др.). В рамках второго подхода «забота о себе» определена внеинституциональная деятельность и соотнесена с внутренним состоянием человека, перед которым разворачивается изучаемая реальность (С.С. Авонесов, А.С. Колесников,

М.Ф. Лановский, В.Л. Лехциер, С.С. Садовников, В.П. Седов и др.). Обособление подходов связано с тем, что данный феномен имеет актуальное и потенциальное содержание. В актуальном содержании аккумулирована антропологическая проблематика конкретной эпохи, определяющая отношение к человеку, развитие которого осуществляется в пространстве дискурсов, заданных социальными институтами, а в потенциальном содержании – проблематика, связанная с пониманием человеком самого себя как объекта или субъекта, как цели или средства достижений поставленных целей, смысла или ценности, результата или критерия результативности в дискурсе, заданном им самим. Указание на необходимость сопряжения актуального и потенциального содержания феномена «заботы о себе» присутствовало в трудах античных мыслителей, сформулировавших представление о заботящемся о себе человеке.

Педагогическое обоснование проблемы человека было осуществлено античными мыслителями через понятие «забота о себе» в условиях напряженного поиска ответа на вопрос о сущности греческой идентичности – вопроса, являвшегося ключевым для афинской педагогической традиции. Античная педагогическая реальность была предопределена системой отношений, в которые был включен человек и которые предопределяли его обязанности. Античная педагогическая культура исходила из агонистического принципа и принципа *homonoia* или солидарности, что нашло отражение в двух взаимосвязанных понятиях – «пайдейя» (в греч. «*παιδεία*»), в лат. «*humanitas*») и «забота» (в греч. «*ἐπιμέλεια*»), в лат. «*cura*»). Античное понимание образования в аспекте стремления состязаться с самим собой во имя общего блага свидетельствует о значительной отдаленности значений, взятых за основу античными педагогами, от современных значений. Словосочетания, связывающие данные понятия, акцентировали внимание на том, что стремление к образовательным идеалам расценивалось как сопричастие по отношению к полису или государству, поскольку именно ими закреплялось то, что следует считать значимым для его граждан. В рамках античной педагогической культуры понятие «забота о себе» употреблялось в двух значениях: первое было связано с требованиями, которые фиксировали необходимость оптимизации повседневных «забот» взрослого человека, открывающей возможности для самореализации, а второе – с требованиями по отношению к молодому человеку, который еще находился в возрасте, требующем обучения у

наставника. Данные значения дополняли друг друга и отражали то, что заботящийся о себе человек объединял заботу о городе, в пространстве которого осуществлялась реализация его потенциала, с заботами о теле и душе, осуществление которых делало его менее уязвимым к страстям и порокам, а, следовательно, более восприимчивым к образованию. По тому, каким образом человек осуществлял обозначенные «заботы», можно было понять, является ли для него образование особым образом организованным обретением себя.

Образовательное восхождение к самому себе было связано с повышенным вниманием к собственному языку (греческому, а затем латинскому) и той социально обусловленной ментальности, которая за ним стояла. «Забота о себе» представляла собой основу антропологического дискурса античной педагогики, объединяя педагогические установки и механизмы реализации образовательных маршрутов ученика-взрослого. Она обуславливала имплицитность или эксплицитность тех или иных педагогических представлений о человеке, поскольку вскрывала разные аспекты отношений «наставник – ученик» (в самом широком понимании наставника, в т.ч. и человека как наставника для самого себя). В роли ученика в «заботе о себе» мог выступать как грек или римлянин, так и «варвар», желающий приобщиться к греческой или римской культуре в рамках институциональных образовательных практик или в рамках практик самообразования. В роли наставника выступал тот, кто мог взять на себя ответственность за становление другого человека в пространстве античного города – пространстве особой образовательной активности. «Забота о себе» была связана с античным образовательным институтом менторского ученичества, который возник в ответ на необходимость воспитания граждан, адекватно понимающих сказанное и написанное и использующих это понимание на благо себе и другим.

Антропологический дискурс «заботы о себе» античной педагогики, концептуализирующий представления о высшем образовании и самообразовании в Античности, очерчивал контур образовательного пути, который должен был быть пройден взрослым человеком, в условиях повышенного внимания к сказанному слову и стоящему за ним поступку. Несмотря на то, что античная культура была культурой слова, речь никогда не шла о том, что высшее образование или самообразование вело к обретению знания, которое позволяло однозначно и просто выразить все в словах. Этот

парадокс нашел отражение в античной «заботе о себе» задолго до того, как педагогическая рефлексия такого рода обрела выражение в терминах «концепт», «дискурс» и «реальность». По-разному определяя «заботу о себе», античные мыслители оперировали значительным числом терминов, многие из которых не имеют аналогов в современной педагогике (арете, автаркия, калокагатия и др.), стремясь найти ответы на следующие вопросы: должен ли заботящийся о себе человек активно участвовать в делах государства? следует ли снять или культивировать противопоставление между «заботой о себе» человека наделенного властью и «заботой о себе» не наделенного ею? осуществима ли «забота о себе» в массовой образовательной практике? к чему может привести отказ от осуществления «заботы о себе»?

В логике античных наставников, представления о сущности «заботе о себе» формировались основе понимания ключевых педагогических понятий, а затем дополнялись представлениями о роли наставника в жизни ученика, сформировавшимися на основе педагогических метафор. Последовательность действий, которую ученику в «заботе о себе» следовало осуществить, фиксировалась в педагогических нарративах, элементы которых включались в наставления, изложенные в виде бесед, писем, речей и т.д. Первые представления о сущности «заботе о себе» формировались на основе понимания ключевых понятий, а затем дополнялись представлениями о роли наставника в жизни ученика, сформировавшимися на основе педагогических метафор. Последовательность действий, которую ученику следовало осуществить, чтобы достичь умения заботиться о самом себе, фиксировалась в педагогических нарративах, элементы которых включались в наставления, изложенные в виде бесед, писем, речей и т.д. Педагогические метафоры и нарративы никогда не выступали для античных наставников в «заботе о себе» лишь в роли фона, обрамляющего их ключевые идеи, изложенные через педагогические понятия. Они включались в тексты для того, чтобы рассматривать понятия, отражающие специфику окружающей реальности (знание, истина, красота, справедливость и др.) как педагогические и дающие представление о специфике педагогической реальности. По-разному определяя «заботу о себе», античные мыслители опирались на одни и те же педагогические концепты – «город», «наставник», «ученик», «душа» и «тело» – в которых аккумулировались понятийные, нарративные и метафоричные

представления о «заботе о себе». На их основе можно было дать наиболее полное представление о том, кого следует считать заботящимся о самом себе человеком в условиях интеграции педагогической и повседневной реальности.

Пределно широко определив цели и задачи образования как пути к мудрости, античные мыслители стремились максимально расширить и представления о «заботе о себе», определяя ее через человеческое и божественное, телесное и духовное, временное и вневременное. При этом путь заботящегося о себе человека часто анализировался как жизненный путь философа, оратора или политического деятеля. Это было связано с тем, что труды наставника в «заботе о себе», обобщающие представления о «высшем образовании» или самообразовании взрослого человека, являлись сосредоточением ответов на вопросы, которые могли возникнуть у ученика, и, будучи связанными друг с другом, позволяли адекватно оценивать окружающую реальность. Конкретизируя «заботу о себе», большинство античных авторов ставили целью отразить в своих трудах значимые события прошлого или настоящего, а не последовательно изложить свои педагогические взгляды. В их сочинениях были сосредоточены представления о «заботе о себе», которые актуальны для решения тех или иных проблем, поэтому конкретное сочинение того или иного античного автора не всегда позволяет сделать вывод о его понимании педагогической реальности, в рамках которого данные представления были оформлены. Обращение к электронным базам классических текстов TLG и The Perseus Digital Library позволило отобрать из корпуса сочинений того или иного античного автора те, в которых концептуальная связность представлений о «заботе о себе» обреталась в единстве прямого и косвенного выражения ее антропологического содержания.

Для античных мыслителей проблема заботящегося о самом себе человека являлась фундаментальной проблемой уже в силу того, что связывала потенциал человека с потенциалом его слова и поступка. Концептуализация представлений о «заботе о себе» была осуществлена ими с опорой как на внешние для человека правила (законы, нормы, обычаи), так и на внутреннее их понимание, групповое, личное, в любом случае выработанное индивидом для самого себя. В понятии «забота о себе» помимо педагогических, концентрировались политические, религиозные (как языческие, так и христианские) и социокультурные представления о способности взрослого

человека принимать решения и нести за них ответственность, которые не были неизменными. Длительность и неоднородность античной эпохи способствовали тому, что представления о «заботе о себе» не оставались неизменными. Ответ на вопрос о том, кого следует считать заботящимся о себе человеке, в древнегреческой педагогической традиции был связан институциональными образовательными практиками, а в римской – с практиками самообразования.

Хронологический этап вторая треть VI – I вв. до н.э. являлся первым этапом развития антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики. Начиная с VI в. до н.э. в пространстве античного города выделился образовательный сектор, в котором строились институциональные отношения между наставником и учеником (кружком учеников) в русле полисных реалий. Перед античными наставниками встала проблема воспитания гражданина полиса, который должен был реализовать себя на благо другим. Антропологический дискурс «заботы о себе» древнегреческой педагогики реализовывался через схему «говорящий – слушающий»: ученик осуществлял активное слушание наставника в условиях привязки ко времени (рамки беседы, спора и т.д.) и пространству (агора, школа наставника и т.д.). «Забота о себе» рассматривалась как принцип высшего образования, ориентированного на философский или риторический образовательные идеалы. На протяжении нескольких веков постулировалась мысль о том, что примкнув к той или иной философской или риторической школе, ученик приобретал наставника, который «прививал» умение заботиться о самом себе. Древнегреческий наставник появлялся в жизни молодого человека после учителя на определенный период времени и ученики воспринимали его как носителя определенного мировоззрения и стиля жизни, которые выражались в основных положениях учения. Отношения между учеником и наставником характеризуются нами как особый вид институциональных отношений, поскольку древнегреческий наставник в «заботе о себе» имел официальных учеников, обучение которых осуществлялось в условиях четкого определения его функций и с учетом временных и пространственных ограничений его полномочий.

По сути, «забота о себе» способствовала тому, что борьба, развернувшаяся в рамках пайдеи между философским и риторическим образовательными идеалами, приобрела еще более радикальный характер. Оба идеала отражали

то, что превосходство в доблести должно быть подкреплено превосходством в добродетели. Философия и риторика рассматривались как агонистические по своей природе основы античной педагогической культуры, каждая из которых способствовала ее обновлению через выдвижение тех или иных идей для публичного обсуждения. Соперничество наставников-философов и наставников-риторов продолжалось на протяжении всей античной эпохи, но наиболее сильное влияние на представления о «заботе о себе» оказало именно на первом этапе развития антропологического дискурса «заботы о себе». Античными мыслителями данного этапа были заложены основы того, что «забота о себе» возникает, когда познание осуществляется параллельно с самопознанием и ведется не только ради истины, но ради самого себя. Конкретизация тех или иных аспектов «заботы о себе» осуществлялась с опорой на понятие «ἀρετή», которая фиксировала отличительные признаки высокого социального статуса их носителя и его нравственного совершенства.

Первый этап развития антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики включал три периода: античная педагогика второй трети VI – начала V вв. до н.э., античная педагогика классического периода V – IV вв. до н.э. и античная педагогика эллинистического периода (IV – I вв. до н.э.). В первый период «забота о себе» была связана с двумя стратегиями «высшего образования» – стратегией пифагорейцев и стратегией софистов. Их педагогическая деятельность предопределила то, что в дальнейшем было включено в содержание понятия «забота о себе» как понятия, обобщающего представления о высшей ступени образования. Пифагорейцы и софисты первыми ввели временные ограничения и правила, регламентирующие отношения наставника и ученика-взрослого через педагогические концепты «город», «душа», «тело», «наставник», «ученик». Ими было зафиксировано то, что наставник призван дать ученику представление о трех основных заботах (заботы о теле, заботы о душе и заботы о городе). «Забота о себе» конкретизировалась ими через понятия «власть», «знание», «закон», «порядок» и «существование» и педагогические метафоры лекарства (у пифагорейцев) и зеркала (у софистов). Для пифагорейцев «забота о себе» подразумевала совместную жизнь с наставником, которая протекала вдали от города и была ориентирована на исцеление души и тела ученика. Для софистов «забота о себе» подразумевала заботу о своем жизненном успехе, которая прививалась

наставником за три-четыре года в пространстве города и с опорой на имеющийся у ученика душевный и телесный потенциал. Пифагор, указавший на необходимость заучивать ключевые положения его учения, и софисты, четко и ясно сформулировавшие их для избранных, во многом предопределили характер передачи наставлений от наставника к ученику. В педагогических нарративах наставников в «заботе о себе» всех трех обозначенных периодов абсолютизировались свои формулировки, а обращение к идеям других наставников осуществлялось только для подкрепления своей правоты и в исключительных случаях.

В классический период «забота о себе» была связана с «высшим образованием», теоретические и практические аспекты которого разрабатывали Сократ, Платон, Исократ, Ксенофонт и Аристотель. Сократ не только первым эксплицировал понятие «забота о себе», но и наполнил его содержанием, близким к содержанию педагогической деятельности пифагорейцев и софистов. Античные мыслители данного периода видели принципиальную разницу в «заботе о себе» гражданина полиса и тех, кто им управляет. Однако призыв наставника заботиться о себе должен был быть услышан учеником любого статуса, стремящемся усмирять порывы тела во имя совершенства души. Ключевым требованием к наставнику было требование жить так, чтобы его ученики мог копировать образцы поведения и мышления. Сократом были обозначены понятия («знание», «истина», «красота», «мудрость» и «справедливость»), согласие в понимании которых, позволяло всем наставникам данного периода вести учеников к «заботе о себе». В трудах Платона связь образовательных идеалов с политическими многократно усилилась и «забота о себе» была вменена в обязанность всем тем, кто хочет процветания для своего города. «Заботе о себе» конкретизировалась через Сократом и Платоном педагогическую метафору волчка, поскольку требовала постоянного обращения к самому себе и оценки своего уровня образования. Стремление рассматривать потенциал человека через потенциал полиса нашло отражение в педагогических метафорах «войны» (Исократ и Ксенофонт) и «капитала» (Аристотель), которые указывали на трудность образовательного пути заботящегося о самом себе человека. Элементы педагогических нарративов, включенные в труды мыслителей данного периода, закрепляли то, что следует считать должным развитием души и тела.

В эллинистический период «забота о себе» была связана с «высшим образованием», организованным в логике киников, эпикурейцев и Цицерона. Опираясь на понятия «покой», «свобода», «радость», «безмятежность» и «счастье», мыслители данного периода определяли человека, стремящегося к добродетели, как человека, которого Сократ называл заботящимся о самом себе человеком. Киники акцентировали внимание на том, что образованный человек должен быть самодостаточным в широком понимании этого слова: презирать роскошь, удовольствия и чужое мнение, четко выделять значимое для души и значимое для тела в пространстве города. «Забота о себе» была конкретизирована ими через метафору богатства, что акцентировало внимание на непреходящей ценности образовательного пути, выстроенного с помощью наставника. Организация «высшего образования у эпикурейцев была близка к пифагорейской и конкретизация «заботы о себе» осуществлялась ими также через метафору лекарства. Однако, заботящийся о самом себе человек в логике эпикурейцев был менее зависим от наставника и более открыт для контактов с городом, потому что сам в некотором смысле являлся городом, стремящемся к процветанию через образование. Постулируя мысль о том, что добродетель – это результат самостоятельного выбора, эпикурейцы отграничили естественные потребности тела от потребностей души, которым может и должна противостоять душа. Особое место среди мыслителей данного периода, расширяющих представление о «заботе о себе», занимал Цицерон. Он стремился адаптировать древнегреческую «заботу о себе» к римскому образу жизни, сохранив ключевую идею мыслителей предыдущих периодов: образованный человек может считаться таковым, если реализует свой потенциал в действии, которое открывает широкие перспективы для него самого, и достойно похвалы со стороны города. «Забота о себе» у Цицерона оказывается связанной с двумя педагогическими метафорами: метафорой лекарства, к которой столь часто обращались древнегреческие мыслители, и метафорой судебного разбирательства, которая наиболее точно отражала прагматический характер древнеримской педагогической традиции. Им же была выдвинута идея, предопределившая дальнейшее развитие представлений о «заботе о себе»: по Цицерону, последняя может осуществляться не только как принцип «высшего образования», но и как принцип самообразования. Элементы педагогических нарративов, содержащиеся в трудах Цицерона и

других мыслителей данного периода, были направлены на получение сильного эмоционального отклика от учеников, осознающих значимость «заботы о себе».

Антропологический дискурс «заботы о себе» древнегреческой педагогики предопределял особое понимание «высшего образования», ориентированного на философский и риторический образовательные идеалы. В педагогических концептах «город», «наставник», «ученик», «душа» и «тело» аккумулировались понятийные, нарративные и метафоричные представления о «заботе о себе» как призвании, которое позволяет образованному человеку осуществить личные стремления таким образом, чтобы они выступили как коллективные стремления. Несмотря на то, что монархическая идея сменила идею полисной республики, город, в пространстве которого осуществлялось взаимодействие наставника и ученика, рассматривался как высшая ценность и гарант благополучия для всех, кто принимает его законы и стремится к знанию. Утверждение античных педагогов периода второй трети VI – начала V вв. до н.э. и классического периода о том, что «забота о себе» предполагает построение некоего образовательного полиса внутри политического полиса, в эллинистический период сменило образное утверждение о том, что «забота о себе» предполагает построение города внутри самого человека, ограждающего свою душу и тело от всего, что препятствует образованию.

Хронологический этап I – первая треть VI в. н.э. являлся вторым этапом развития антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики. К концу данного этапа город уступает место деревенским общинам, в которых выделяются новые образовательные секторы, отличные от тех, которые существовали в периоды стремительного роста городов-государств, а затем Римской империи. Значимость слова произнесенного публично и от своего лица уступила место значимости письменного церковного слова, за которым стоял голос Бога. Переход к новым социокультурным и педагогическим реалиям осуществлялся постепенно и сопровождался переходом к новому пониманию образования как не коллективного, а сугубо индивидуального дела, которое может осуществить далеко не каждый. «Забота о себе» рассматривалась как принцип самообразования, ориентированного на этический или религиозный образовательные идеалы. Антропологический дискурс «заботы о себе» древнеримской педагогики реализовывался через схему «свой – чужой» и являлся внеинституциональным дискурсом. Ученик под

влиянием наставника осознавал значимость «заботы о себе» и из «чужого» превращался в «своего», однако в определенный момент наставник мог из способствующего превратиться в препятствующего «заботе о себе» и становился «чужим». Как и на предыдущем этапе, наставник появлялся в жизни молодого человека после учителя, однако выступал как помощник в организации самообразования. Большинство наставников в «заботе о себе» не занимались регулярной педагогической деятельностью (исключение составляли только Эпиктет и Плотин), а совмещали ее с иной деятельностью религиозного или светского характера. Статус ученика в «заботе о себе» также существенно изменился: им мог выступать любой молодой человек, который непосредственно или опосредованно внимал наставлениям, ориентирующим на «заботу о себе». В понятии «забота о себе» акцент сместился с понятия «забота» на понятие «себя»: значимым стало то, что забота о себе – это целенаправленная образовательная активность, осуществляемая не столько во имя государства, сколько во имя самого себя.

Этический и религиозный образовательные идеалы выступали ориентирами для заботящегося о самом себе человека. Этический образовательный идеал делал акцент на том, что «забота о себе» как образовательный проект самоусовершенствования, связана с внутренней гармонией и позволяет слушать и слышать другого человека и самого себя (по Сенеке, учиться обучая). Религиозный образовательный идеал (как языческий, так и христианский) – на том, что «забота о себе» связана с относительной независимостью от другого, который также стремится обрести устойчивость к страстям и порокам посредством самообразования. Философский и риторический образовательные идеалы являлись значимыми для римского образования в целом, но не предопределяли понимание «заботы о себе». Ее конкретизация осуществлялась с опорой на понятие «*virtus*» (производное от «*vir*» – мужчина), которое в отличие от понятия «*ἀρετή*», выступало как нечто большее, чем духовное богатство образованного человека. Обращаясь к понятию «*virtus*», античные мыслители подчеркивали, что в добродетели не только объединяются качества нравственно совершенного человека, но и стоящие за ними поступки. Для античных мыслителей данного этапа было очевидно, что заботящийся о себе человека обладает мужеством, храбростью, стойкостью и способностью к решительным действиям.

Второй этап концептуализации антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики включал три периода: период ранней Римской империи (I – II вв.), период раннехристианской педагогики (II – V вв.) и период поздней Римской империи (III – первая треть VI вв.). В период ранней Римской империи «забота о себе» была связана с практиками самообразования, предложенными стоиками. Сенека, Марк Аврелий и Эпиктет расширили представление о «заботе о себе», подвергнув сомнению утверждение Сократа о ее значимости для государственного деятеля. В логике стоиков, наделенные властью практически не имеют возможности для «заботы о себе», потому что не принадлежат самим себе. Заботящийся о себе человек рассматривался ими как полезный для государства, но похитивший у него время для осуществления «заботы о себе». Потребность ученика в наставнике связывалась ими с невозможностью самостоятельно ориентироваться в безграничном поле того, что требует изучения. Необходимость заботы о душе и теле связывалась стоиками с необходимостью минимизировать контакты с реальным городом и «возводить» город внутри себя, устойчивый к атакам извне. Актуализируя педагогическое содержание понятий «гнев», «дружба», «жизнь», «любовь», «разум», как следует из анализа источников на языке оригинала, стоики конкретизировали «заботу о себе» через две метафоры – лекарства (Сенека, Марк Аврелий) и ревизии (Сенека, Эпиктет). Элементы педагогических нарративов, включенные в их труды, подкрепляли и направляли человека, осуществляющего самообразование: напоминая или указывая, что именно не следует упускать из виду.

Начиная с III в. параллельно развивались языческое понимание заботящегося о себе человека, имевшее многовековую историю и ориентирующее на взаимодействие с реальным наставником, и христианское понимание, подчеркивающее исключительную значимость Высшего Наставника. В раннехристианской педагогике представления о «заботе о себе» в аспекте самообразования были расширены Тертуллианом, Оригеном, Августином и Иоанном Златоустом. С точки зрения раннехристианских наставников, «забота о себе» начиналась в церкви и продолжалась домах христиан, где глава семьи выступал наставником для домашних, которые под его присмотром начинали заботиться о самообразовании. Понятия, выбранные наставниками данного периода для определения сущности «заботы о себе» –

воздержание, покорность, повиновение, смирение гордыни и великодушие – отражали то, что речь стала идти не о душе, контролирующей тело, а о душе, контролирующей плоть. Необходимость такого контроля связывалась с переходом от земной жизни, связанной с реальным городом, к небесной жизни, связанной с ирриальным городом, который также востребует заботящихся о себе людей. Две педагогические метафоры (метафора лекарства и метафора оружия) ориентировали на то, что «забота о себе» – самообразование, организованное при помощи наставника, который является, прежде всего, наставником в вере. Содержащиеся в трудах Тертуллиана, Оригена, Августина и Златоуста элементы педагогических нарративов, были призваны подкрепить тех, кто самостоятельно стремится к знанию в логике христианских заповедей.

В период поздней Римской империи «забота о себе» была связана с самообразованием, понятием в логике неоплатоников и Боэция. Мыслители данного периода, являвшегося переходным между античной и средневековой эпохами, стремились переосмыслить «заботу о себе» в условиях радикальных изменений в сфере образования. Для основателя неоплатонизма Плотина и его последователей заботящийся о себе человек – это человек, который способен самостоятельно отбирать то, что требует изучения, и отвечать за этот выбор. Чувство долга (перед обществом, государством или наставником) уступило место чувству долга перед самим собой, которое оказалось связанным с познавательными интересами и потребностями. С точки зрения Плотина, «забота о себе» связывала душу с телом, потому что подталкивала расширению границ собственной образованности и их правильной оценке, в т.ч. и с позиций значимости для города. Рассматривая понятия «воля», «благо», «ум», «порядок», «созерцание» как определяющие сущность «заботы о себе», неоплатоники конкретизировали ее через метафору зеркала, восходящую к софистам. Не разделяя их тезис о необходимости состязания в образовательном успехе с другими, неоплатоники подчеркивали необходимость состязания с самим собой. Боэций, как и Цицерон, определял «заботу о себе» в условиях отсутствия точности в римской терминологии, которая оказалась под вопросом в условиях постепенно варваризирующейся римской культуры. Подводя итог в развитии представлений о «заботе о себе», Боэций определил каким образом взрослый человек должен осуществлять восхождение к знанию. Конкретизируя «заботу о себе» через метафору лекарства, он подчеркивал, что самой серьезной

болезнью для души, заключенной в тело, является забвение знания. У Боэция вновь появляется тезис о «заботе о себе» как долге перед городом – долге, который существенно отличается у держателя власти и его подданного. Однако его труды наполнены педагогическим пессимизмом: Боэций постулирует мысль о том, что далеко не каждый гражданин становится добродетельным под влиянием наставника, а среди власть держащих таковых еще меньше. Элементы педагогических нарративов в трудах мыслителей данного периода представлены в логике мыслителей классического периода, которая отражена в поздних диалогах Платона и трудах Аристотеля.

Антропологический дискурс «заботы о себе» древнеримской педагогики предопределял особое понимание самообразования, ориентированного на этический и религиозный образовательные идеалы. Педагогические концепты «город», «наставник», «ученик», «душа» и «тело» аккумулировали понятийные, нарративные и метафоричные представления о «заботе о себе», которая рассматривалась в контексте самостоятельных образовательных выборов. Душа и тело человека стали рассматриваться как способствующие или препятствующие «заботе о себе», а потому требующие жесткого контроля, прежде всего, со стороны самого себя. Большинство наставников данного этапа указывали на необходимость более пристального внимания к самому себе как познающему мир и себя в мире, образно определяя деятельность заботящегося о себе человека как возведение внутреннего города или связывая ее с обретением себя в двух городах: сначала земном, а потом небесном.

Сопоставление двух этапов развития антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики позволило сделать вывод о том, что динамика представлений о «заботе о себе» была связана с переходом от пайдейи, ориентированной на понимание добродетели в древнегреческой традиции («ἀρετή»), к пайдейе, ориентированной на понимание добродетели в римской традиции («virtus»). Значимость института менторского ученичества, абсолютизированная на первом этапе, на втором этапе существенно снизилась, поскольку фигуры наставника и ученика оказались деперсонифицированными. Изменения представлений о «заботе о себе» как форме передачи добродетели сопровождалась не только изменениями формулировок концептов антропологического дискурса «заботы о себе» (концепт «наставник» из древнегреческого «διδάσκαλος» трансформировался в римский «mentoris»,

концепт «город» из «πόλις» в «urbem» и т.д.), но и существенным изменением их содержательного наполнения. Под влиянием исторических, политических и социо-культурных изменений вопрос о том, какая образовательная траектория ведет к «заботе о себе», уступил место вопросу о том, может ли греческая образовательная траектория вести римлянина к «заботе о себе». Древнегреческая пайдея была диалогичной по своей природе и ориентировала на понимание «заботы о себе» как со=бытия с наставником. Исключительная роль в осуществлении «заботы о себе» принадлежала другому человеку как посреднику, которым являлся философ или ритор и был необходим для самореализации. Античные педагоги второй трети VI в. до н.э. – I вв. до н.э. адресовали свои наставления тем, кто стремился к образованию как обретению себя под контролем наставника. Римская пайдейя, напротив, была монологичной по своей природе. Значимость наставника в осуществлении «заботы о себе» была сведена к минимуму: образованному человеку достаточно самого себя, поскольку он не только обладает, но и при необходимости умеет использовать и восполнять свои внутренние ресурсы. Ключевым являлось то, что «забота о себе» оказывалась связанной с этическими («приемлемое – неприемлемое») и христианскими альтернативами («праведное – грешное»). Наставления античных педагогов I в. н.э. – первой трети VI в. н.э. были адресованы всем тем, кто видел в самом себе ученика и наставника одновременно.

Таким образом, для интеллектуальной традиции Античности педагогическая проблематика была одной из важнейших проблематик. Принятие, усвоение, преобразование, возрождение античной педагогической традиции последующими традициями осуществлялись с опорой на те идеи и выводы античных авторов, которые позволяли проследить цепочку трансформации представлений об учителе и ученике. Для эпох, следующих за античностью, также были значимы пути и способы превращения актуальных проблем человека в собственно педагогические проблемы, которые во многом были обусловлены доминирующими представлениями о человеке и образовательном идеале. Однако античная педагогическая реальность и педагогические реальности последующих эпох представляли собой принципиально разные по своей «антропности» (термин А.А. Остапенко) реальности. На концептуализацию педагогических представлений о «заботе о

себе» существенно повлияло отсутствие в античной культуре догматических установок, препятствовавших формированию представлений человека о самом себе. По мере распространения христианства, установки такого рода стали проявляться во всех сферах человеческой деятельности, что стало сдерживающим фактором в развитии представлений о «заботе о себе».

Наставления античных мыслителей в «заботе о себе» представляли собой открытый и свободный диалог с учеником или самим собой как наставником. Чередование вопросов и ответов, накладывало на их сочинения печать беспокойства, побуждало к озабоченности самим собой и своим образованием. Обращение к античному феномену «заботы о себе» позволяет переосмыслить западную педагогическую традицию с точки зрения универсальности и уникальности антропологических ориентиров. Представления о «заботе о себе», выработанные античными мыслителями на основе абсолютного знания о человеке, не совпадали с представлениями о ней, выработанными на основе относительного или недостижимого знания о нем (в модерне или постмодерне соответственно). Вместе с тем, античные представления о «заботе о себе» проявлялись в западной педагогической традиции в текстах, которые выступали отправными точками для педагогики своего времени.

Гуго Сен-Викторский в труде «Дидакасион, или Семь книг назидательного обучения» (20-е годы XII в.) через основные положения схоластической дидактики провел основную мысль Сократа, предопределившую его понимание «заботы о себе» – знание не является самоцелью и само по себе не делает человека счастливым. Эразм Роттердамский в «Разговорах запросто» (1524 г.) указал на то, что и наставники в его эпоху отдают предпочтение письменному слову в ущерб устному слову, потому что стремятся зафиксировать некие династические линии наставничества, которые уходят своими корнями вглубь веков и к которым они якобы принадлежат. По Эразму Роттердамскому, все это являлось печальными последствиями вольной трактовки требований античных наставников: умеренность в речах и поведении ученика никогда не достигалась путем телесных наказаний или путем полного подчинения воли ученика, а ученость наставников не уступала силе их слова. Им была предпринята попытка экстраполировать представления об античном наставнике и ученике в «заботе о себе» на наставников и учеников своего времени. Сходная попытка была

предпринята и Я.А. Коменским в труде «Лабиринт света и рай сердца» (1623 г.), главный герой которого постепенно приходит к мысли о том, что образование – это обоюдный договор с Богом, основные положения которого заключаются в следующем: не заботься об имуществе, роскоши и славе, цени просвещенность и набожность, стремись к уединению. В отличие от «Лабиринта света...», где представления о «заботе о себе» присутствовали лишь имплицитно, во «Вселенском совете об исправлении человеческих дел» (1645 г.) Я.А. Коменский непосредственно обратился к понятию «забота о себе» («*suū curam*») и существенно расширил его содержание, указав, что если индивидуальная забота о себе не соотносится с всеобщей заботой о спасении, то она превращается в «мелочное себялюбие». По Я.А. Коменскому, нет ничего, что может оправдать человека, решившего оставить «заботу о себе», потому что заботящийся о себе человек являлся безусловной ценностью благодаря внутреннему божественному началу, которое определяло его понимание образования. Ж.-Ж. Руссо в «Эмиле, или о Воспитании» (1753-1759 гг.) определил «заботу о себе» («*le soin de soi-même*») в логике античных мыслителей: как первостепенную заботу, которая позволяет выстроить образовательную траекторию, исходя из потребности в сопоставлении общественного и личного блага. Его оценка Эмиля как идеального воспитанника, взятого в «нужном» возрасте и наделенного природным здоровьем, близка к оценке античных мыслителей своих учеников как учеников в «заботе о себе». Помимо определения, сохраняющего связь «заботы о себе» с образованием и самообразованием, Ж.-Ж. Руссо предложил более широкое понимание «заботы о себе» как жизненной линии, выстроенной в соответствии с правилами природы и начертанной «в глубине сердца». Данное понимание легло в основу современного понимания «заботы о себе» как практики, которая не всегда является собственно образовательной практикой, но всегда связана со развитием человека.

Столь настойчивое обращение педагогов разных эпох к «заботе о себе» было вызвано стремлением возродить античное понимание наставника как человека, который способен выстраивать образовательную траекторию ученика, не обостряя, а сглаживая противоречия между телесным (плотским) и духовным в пространстве города. Они оспаривали утверждение средневековых педагогов о том, что ученику не требовался наставник, потому что учитель раз

и навсегда примирял его с богособразными познавательными границами, которые не могут быть расширены и должны быть безоговорочно приняты. Образовательные доминанты античной педагогики были чужды средневековой школьной и повседневной традициям, в рамках которых было сформулировано представление о дисциплинирующем образовании и педагогической значимости не открытого, а замкнутого образовательного пространства с жестким режимом, где одни наделены правом осуществлять контроль за тем, как другие реализуют общепринятую поведенческую модель. В педагогике модерна, траектория человеческой жизни стала задаваться не церковью, а школой, и на смену тезису «верь всему и всю жизнь» пришел тезис «учись всему и всю жизнь». Взгляды на учителя как подчиняющего души учеников через подчинение тела и город как пространство, в котором осуществлялось это подчинение, были пересмотрены. Значимой стала необходимость очертить познавательные границы человека, сделать их доступными для его понимания и указать на возможность самостоятельного расширения данных границ. Однако идея «заботы о себе» осталась лишь имплицитной теоретической альтернативой идее Я.А. Коменского о всемогущей «дидактической машине», работающей в школе и за ее пределами с любым исходным человеческим материалом. Реальность модерна была четко отделена от педагогической реальности, т.к. последняя призвана репрезентовать первую. Следствием выдвижения требования полноты жизни (в чувствах, желаниях, стремлениях и т.д.) как некоего императива эпохи стало то, что город стал рассматриваться как пространство потребителей, которое не только не способствует, но и препятствует развитию человека. Все это сделало античные представления о «заботе о себе» неприменимыми к педагогическим реалиям модерна, несмотря то, что последние были выведены с учетом идей и выводов античных мыслителей. Предложенная Я.А. Коменским практичная, технологичная и рентабельная модель организация школьного образования предопределила развитие не только педагогики модерна, но и критикующей ее педагогики постмодерна, которая акцентирует внимание условности и корректируемости познавательных границ. В дальнейшем споры велись вокруг частного, не затрагивая общее представление о «дидактической машине». Античная «забота о себе» во многом предопределила западную педагогическую традицию, несмотря на то, что в педагогике ни одной из следующих за античностью эпох в

полном объеме не было возрождено античное понимание «заботы о себе» из-за отсутствия путей и способов реализации антропологически обоснованного образования в массовой практике.

Существенные различия между современными и античными представлениями о «заботе о себе» обуславливают концептуальные трудности перевода педагогических стратегий и методов античных наставников в общее представление о том, кого на современном этапе следует считать заботящимся о самом себе человеком. Обращение к античному наследию с целью поиска тех или иных антропологических универсалий для последующих научных, философских и религиозных систем, центрированных на «заботе о себе», связано с анализом античных текстов как в конкретном историческом, педагогическом, философском, теологическом или ином контексте, так и в более общем интеллектуальном контексте античности. В рамках данного исследования обосновано, что античный феномен «заботы о себе», являлся предметом научного диалога разных и часто значительно удаленных друг от друга традиций (древнегреческой и римской, философской и религиозной, христианской и языческой), а его анализ был осуществлен с учетом обозначенных контекстов. Затронутый вопрос открывает широкие перспективы для дальнейшего исследовательского поиска, поскольку значительная отдаленность ментальных установок античной реальности от установок современной реальности позволяет зафиксировать то, что говорят те или иные античные источники как исторические или философские тексты, но затрудняет фиксацию того, что они еще могут сказать как историко-педагогические тексты по «заботе о себе». Перспективы данного исследования представляются актуальными также в сопоставлении современных педагогических понятий, раскрывающих сущность западноевропейской самоидентификации, с понятиями, которые наряду с понятием «забота о себе» раскрывали сущность греческой и римской самости, выражению, закреплению и сохранению которой была подчинена античная педагогическая реальность.

Список сокращений

ДГРС – Древнегреческо-русский словарь / сост. И.Х. Дворецкий; под ред. С.И. Соболевского. – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей. – 1958. – Т.1. и 2.

ДГРУС – Древнегреческо-русский учебный словарь / сост. Т. Майер, Г. Штайнталь. – СПб.: Изд-во «Нотабене», 1997.

ИЭССРЯ – Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2-х т. / сост. П.Я. Черных. – изд. 3-е, испр., стереотип. – М.: Рус. яз., 1999. – Т.1. – 624 с.

КСРК – Степанов Ю. С. Концепт // Константы: Словарь русской культуры: 3-е изд. – М.: Академический проект, 2004.

ЛРС (И.Х. Дворецкий) – Латинско-русский словарь / сост. И.Х. Дворецкий. – изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1976.

ЛРС(О. Петрученко) – Латинско-русский словарь / сост. О. Петрученко. – изд. 9-е, испр. – М.: Издание товарищества «В.В. Думнов, наследники бр. Салаевыхъ», 1914. – 814 с.

ЛЭС – Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1990.

РПЭ – Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. / ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.

ПС – Педагогический словарь: в 2 т. / гл. ред. И.А. Каиров. – Т.2. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1960.

ПЭС – Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Рос. энцикл., 2002.

СИС – Словарь иностранных слов. – 14-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1987.

СОП – Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004.

СФС – Современный философский словарь / под ред. В.Е. Кемерова. – М.: Акад. проект, 2004.

СЭС – Советский энциклопедический словарь / науч. ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. Энцикл., 1981.

CDGTHB – A Concise Dictionary of the Words in the Greek Testament and The Hebrew Bible. – Logos Research Systems, Inc., 2009. – 560 p.

GEL– A Greek-English Lexicon. revised and augmented throughout by. Sir Henry Stuart Jones. with the assistance of. Roderick McKenzie / completed by Henry George Liddell and Robert Scott. – Oxford: Clarendon Press. – 1940 // <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/collections> (дата обращения 1.09.2012)

IGEL – An Intermediate Greek-English Lexicon / completed by Henry George Liddell and Robert Scott. – Oxford: Clarendon Press. – 1889 // <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/collections> (дата обращения 18.08.2012)

MED – Macmillan English Dictionary Gwyneth Fox / completed by Michael Rundell // <http://www.macmillandictionary.com> (дата обращения 17.09.2013)

OED – Online Etymology Dictionary // <http://www.etymonline.com/index.php>

Aristot. De an. Аристотель. О душе

Aristot. EN. Аристотель. Никомахова этика

Arist. EM. Аристотель. Большая этика

Aristot. EE. Аристотель. Эвдемова этика

Aristot. Pol. Аристотель. Политика

Aug. Con. Августин. Исповедь

Aug. De Dis. Августин. Об обучении христиан

Aug. De or. Августин. О порядке

Aug. SL. Августин. Избранные письма

Boeth. CP. Боэций. Утешение философией

Cic. R.p. Цицерон. О государстве

Cic. De F. Цицерон. О пределах блага и зла

Cic. ND. Цицерон. О природе богов

Cic. Off. Цицерон. Об обязанностях

Cic. Tusc. Цицерон. Тускуланские беседы

Dio Chr. Or. Дион Хризостом. Речи.

Dio Chr.HJ. Дион Хризостом. Толкование на Евангелие от Иоанна

Diog. Laert. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов

Epicur. Frag. Эпикур. Фрагменты писем

Epicur. Ep. ad Men. Эпикур. Письмо к Менекею

Epicr. Disc. Эпиктет. Беседы.

Jam. De VP. Ямвлих. О Пифагоровой жизни.

Isocr. Ad Dem. Исократ. К Демонику

Isocr. Ad Nic. Исократ. К Никоклу
Isocr. Philip. Исократ. К Филиппу
Mar. Aur. Ad Se Ips. Марк Аврелий. Размышления
Orig. CC. Ориген. Против Цельса
Orig. De pr. Ориген. О началах
Orig. Exp.Prov. Ориген. Expositio in Proverbia
Orig. Sch. in Matt. Ориген. Схолия к Евангелию от Матфея
Plat. Alc.I. Платон. Алкивиад I
Plat. Apol. Платон. Апология Сократа
Plat. Gorg. Платон. Горгий
Plat. Lach. Платон. Лахес
Plat. Leg. Платон. Законы
Plat. Pol. Платон. Политик
Plat. Prot. Платон. Протагор
Plat.Resp. Платон. Государство
Plat. Soph. Платон. Софист
Plat. Tim. Платон. Тимей
Plot. Enn. Плотин. Эннеады
Porph. De abst. Порфирий. О воздержании
Plut. Pel. Плутарх. Пелопид
Sen. De V. Сенека. О блаженной жизни
Sen. De Ira. Сенека. О гневе
Sen. De Pr. Сенека. О провидении.
Sen. Ep. Сенека. Нравственные письма к Луцилию
St. An. Стобей. Антология
Tert. Apol. Тертуллиан. Апологетик
Tert. Ad Nat. Тертуллиан. К язычникам
Tert. De Res. Тертуллиан. О воскресении плоти
Tert. De Test. Тертуллиан. О свидетельстве души
Tert. De CF. Тертуллиан. О женском убранстве
Tert. De Pall. О плаще
Thuc. Hist. Фукидид. История
Xen. Cyr. Ксенофонт. Киропедия
Xen. Mem. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Aristoteles. De anima (Greek) [Электронный ресурс] // W. D. Ross, Aristotle. De anima. – Oxford: Clarendon Press, 1961. – URL: <http://www.tlg.uci.edu/> (дата обращения 06.06.2013). – Англ. перевод: Aristotle. On the Soul [Электронный ресурс] / translated by J. A. Smith. – URL: <http://classics.mit.edu/Aristotle/soul.1.i.html>; Рус. перевод: Аристотель. О душе // Сочинения: в 4 т. / под ред. В. Ф. Асмуса. – М. : Мысль, 1976. – Т. 1. – С. 371-448.
2. Aristoteles. Ēthika megala (Greek) [Электронный ресурс] // Aristotelis Opera, ed. Academia Regia Borussica Aristoteles. Graece ex recognitione Immanuelis Bekkeri. – 1831. – V.2. – 789 p. – Рус. перевод: Аристотель. Большая этика // Сочинения: в 4-х т. / пер. с древнегреч.; общ. ред. А. И. Доватура. – М. : Мысль, 1983. – Т. 4. – С. 296-374.
3. Aristoteles. Ethica Nicomachea (Greek) [Электронный ресурс] // Bywater I. Aristotelis ethica Nicomachea. – Oxford: Clarendon Press, 1894. – URL: <http://www.tlg.uci.edu/> (дата обращения 06.06.2013). – Англ. перевод: Aristotle. Nicomachean Ethics [Электронный ресурс] // Aristotle in 23 Volumes / translated by H. Rackham. – Cambridge, MA, Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd., 1934. – Vol. 19 – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:greekLit:tlg0086.tlg010.perseus-eng1>; Рус. перевод: Аристотель. Никомахова этика // Сочинения: в 4-х т. / пер. с древнегреч.; общ. ред. А. И. Доватура. – М. : Мысль, 1983. – Т. 4. – С. 53-294.
4. Aristoteles. Politica (Greek) [Электронный ресурс] // W.D. Ross, Aristotelis politica. – Oxford: Clarendon Press, 1957. – URL: <http://www.tlg.uci.edu/> (дата обращения 22.05.2013). – Англ. перевод: Aristotle. Politics [Электронный ресурс] // Aristotle in 23 Volumes / translated by H. Rackham. – Cambridge, MA, Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd., 1944. – Vol. 21. – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:greekLit:tlg0086.tlg035.perseus-eng1>; Рус. перевод: Аристотель. Политика // Сочинения: в 4-х т. / пер. с древнегреч. С. А. Жебелева. – М. : Мысль, 1983. – Т. 4. – С. 375-644.
5. Aristotle. Metaphysics [Электронный ресурс] // Aristotle in 23 Volumes / translated by H. Tredennick. – Cambridge, MA, Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd., 1933&1989. – Vol. 17&18 – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:greekLit:tlg0086.tlg025.perseus-eng1>.
6. Augustine. Confessiones (Latin) [Электронный ресурс] – URL: http://www.documentacatholicaomnia.eu/04z/z_0354-0430__Augustinus__Confessionum_Libri_Tredecim__LT.doc.html (дата обращения: 01.07.2013). – Рус.

перевод: Августин. Исповедь / пер. с лат. М. Е. Сергеевко; вступит. статья А. А. Столярова. – М.: Изд-во «Ренессанс», СП ИВО–Сид, 1991. – 488 с. ; Августин. Исповедь // Блаженный Августин. Творения: В 4 т. – СПб. : Алетейя; Киев: УЦИММ-Пресс, 2000. – Т. 1: Об истинной религии. – С. 469-741.

7. Augustine. De Disciplina Christiana Tractatus Unus (Latin) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.documentacatholicaomnia.eu/04z/z_0354-0430__Augustinus__De__Disciplina__Christiana__Tractatus__Unus__LT.doc.html (дата обращения: 18.03.12). – Рус. перевод: Августин. Об обучении христиан // Блаженный Августин. – М. : Изд. дом Ш. Амонашвили, 2002. – С. 13-151.

8. Augustine. De Ordine (Latin) [Электронный ресурс] – URL: http://www.documentacatholicaomnia.eu/04z/z_0354-0430__Augustinus__De__Ordine__Libri__Duo__LT.doc.html (дата обращения: 18.03.12). – Рус. перевод: Августин. О порядке [Электронный ресурс] // Блаженный Августин. Творения: В 4 т. – СПб. : Алетейя; Киев: УЦИММ-Пресс, 2000. – Т. 1: Об истинной религии. – С. 114-182; Августин. О порядке // Российский правовой портал: Библиотека Пашкова. – URL: <http://constitutions.ru/archives/5372> (дата обращения: 18.03.12).

9. Augustine. Select Letters (Latin) [Электронный ресурс]. – London; Cambridge, Massachusetts, 1930. – URL: <http://data.perseus.org/citations/urn:cts:latinLit:stoa0040.stoa0011.perseus-lat1:1> (дата обращения: 01.07.2013). – Англ. перевод: Augustine. Letters of St. Augustine of Hippo [Электронный ресурс] // From Nicene and Post-Nicene Father / translated by J.G. Cunningham. – Buffalo, N.Y. : Christian Literature Publishing Co., 1887. – Vol.1. – URL: <http://www.newadvent.org/fathers/1102.htm> (дата обращения: 01.07.2013).

10. Augustine. The City of God [Электронный ресурс] // From Nicene and Post-Nicene Fathers / translated by M. Dods. Buffalo, N.Y.: Christian Literature Publishing Co., 1887. – Vol. 2. – URL: <http://www.newadvent.org/fathers/1201.htm> (дата обращения: 01.07.2013).

11. Boethius. Consolatio Philosophiae (Latin) [Электронный ресурс] / J. J. O'Donnell. – URL: <http://data.perseus.org/citations/urn:cts:latinLit:stoa0058.stoa001.perseus-lat1:1.P6> (дата обращения 18.06.2013). – Рус. перевод: Боэций. Утешение философией // Боэций. «Утешение философией» и другие трактаты. – М. : Наука, 1990. – С. 190-290.

12. Cicero M. Tullius. De Finibus Bonorum et Malorum (Latin) [Электронный ресурс] / Th. Schiche. – Leipzig : Teubner, 1915. – URL:

- <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:latinLit:phi0474.phi048.perseus-lat1> (дата обращения: 14.06.2013). – Рус. перевод: Цицерон. О пределах блага и зла. Парадоксы стоиков / пер. с лат. Н. А. Федорова; вступ. ст. Н. П. Гринцера; коммент. Б. М. Никольского. – М. : Рос. гос. гуманитарный ун-т, 2000. – 474 с.
13. Cicero M. Tullius. De Legibus [Электронный ресурс] / Georges de Plinval. – Paris : Belles Lettres, 1959. – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:latinLit:phi0474.phi044.perseus-lat1> (дата обращения: 14.06.2013). – Рус. перевод: Цицерон. Диалоги. О государстве. О законах. – М. : Наука, 1966. – 226 с.
14. Cicero M. Tullius. De Natura Deorum (Latin) [Электронный ресурс] / O. Plasberg. – Leipzig : Teubner, 1917. – URL: <http://data.perseus.org/citations/urn:cts:latinLit:phi0474.phi050.perseus-lat1:1.3> (дата обращения: 14.06.2013). – Рус. перевод: Цицерон. О природе богов // Цицерон. Философские трактаты / отв. ред., сост. и авт. вступ. ст. Г. Г. Майоров; пер. с лат. М. И. Рижского. – М. : Наука, 1985. – С. 61-190.
15. Cicero M. Tullius. Tusculanae Disputationes (Latin) [Электронный ресурс] / M. Tullius Cicero. M. Pohlenz. – Leipzig : Teubner, 1918. – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:latinLit:phi0474.phi049.perseus-lat1> (дата обращения: 14.06.2013). – Рус. переводы: Тускуланские беседы М. Туллия Цицерона. Вып.1, кн.1: О презрении к смерти. / подстроч. пер. с коммент. и выбранными словами. – Одесса: Типография В. Кирхнера, 1885. – 52 с.; Цицерон. Тускуланские беседы. О презрении к смерти / пер. Г. И. Ломоносовой // Древнеримские мыслители. Свидетельства, тексты, фрагменты / сост. А. А. Аветисян. – Киев: Изд. КГУ, 1958. – С. 22-38; Цицерон. Тускуланские беседы // Цицерон. Избранные сочинения / сост. и ред. М. Гаспарова, С. Ошерова, В. Смирнова. – М.: Худ. лит., 1975. – С. 207-357.
16. Diogenes Laertius (Greek). Lives of Eminent Philosophers [Электронный ресурс] / translated by R.D. Hicks. – N.Y., 1930. – URL: <http://data.perseus.org/citations/urn:cts:greekLit:tlg0004.tlg001.perseus-grc1:6.2> (дата обращения 13.06.2013). – Англ. перевод: Diogenes Laertius. Lives of Eminent Philosophers // Lives of Eminent Philosophers. Diogenes Laertius / translated by R.D. Hicks. – Cambridge. Harvard University Press. – 1972 – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:greekLit:tlg0004.tlg001.perseus-eng1> (дата обращения 13.06.2013). Рус. перевод: Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов [Электронный ресурс] / пер. с древнегреч. М. Л. Гаспарова. – М.: Мысль, 1986. – 576 с. – URL: http://krotov.info/lib_sec/05_d/dio/gen_07.htm (дата обращения 10.02.2013).

17. Dio Chrysostom. Orationes (Greek) [Электронный ресурс] // Dionis Prusaensis quem vocant Chrysostomum quae exstant omnia. – Weidmann, Berlin. 1893. – Vols I and II. – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:greekLit:tlg0612.tlg001.perseus-grc1>. – Англ. перевод: Dio Chrysostom. Oration 6 [Электронный ресурс]. – URL: http://lucianofsamosata.info/wiki/doku.php?id=diogenes_of_sinope:dio_chrysostom_oration_6#sthash.PghBzj4Q.dpuf (дата обращения 02.09.2013)
18. Epictetus. Discourses (Greek) [Электронный ресурс] // Epicteti Dissertationes ab Arriano digestae. Epictetus / ed. Heinrich Schenkl. – Leipzig: B.G. Teubner, 1916. – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:greekLit:tlg0557.tlg001.perseus-grc1> (дата обращения 20.06.2013). – Англ. переводы: Epictetus. Discourses [Электронный ресурс] // The Discourses of Epictetus, with the Encheridion and Fragments / translated by G. Long. – London. George Bell and Sons. –1890 – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:greekLit:tlg0557.tlg001.perseus-eng1> (дата обращения 05.05.2013); Epictetus. Discourses [Электронный ресурс] // The Works of Epictetus: His Discourses, in Four Books, the Enchiridion, and Fragments. Epictetus / translated by T. W. Higginson. – N. Y. : Thomas Nelson and Sons, 1890. – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:greekLit:tlg0557.tlg001.perseus-eng2> (дата обращения 05.05.2013); Рус. перевод: Беседы Эпиктета / изд. подг. Г. А. Таронян. – М. : Ладомир, 1997. – 312 с.
19. Epicurus. Epistula ad Menoeseum (Greek) [Электронный ресурс] // P. von der Mühl, Epicuri epistulae tris et ratae sententiae a Laertio Diogene servatae. – Leipzig: Teubner, 1922. – P. 44-50. – URL: <http://www.tlg.uci.edu/> (дата обращения 06.06.2013). – Рус. перевод: Эпикур. Письмо к Менекею // Лукреций. О природе вещей. Т. 2: Статьи, комментарии, фрагменты Эпикура и Эмпедокла / сост. Ф. А. Петровский. – М.-Л. : Изд-во Академии наук СССР, 1947. – С. 589-599.
20. Epicurus. Epistularum fragmenta (Greek) [Электронный ресурс] // Arrighetti G. Epicuro. Opere. – Turin: Einaudi, 1960. – P. 381-437. – URL: <http://www.tlg.uci.edu/> (дата обращения 06.06.2013).
21. Epistolographoi Hellēnikoi. Epistolographi Graeci / recens., recogn. adnotatione critica et indicibus instruxit R. Hercher. Accedunt F. Boissonadii ad Synesium notae ineditae. – P.: Par, 1873. – 843 p.
22. Jamblichus Chalcis. De Vita Pythagorica (Greek) [Электронный ресурс] // Gr. et Lat. Textum post Kusterum ad fidem MSS. recognovit; Kusteri aliorumque animadversionibus, adjecit suas M. T. Kiessling. – N.Y. : LIPSIAE,

MDCCCXV, 1815. – Vol.1. – URL: http://books.google.ru/books?id=h8YNAAAAYAAJ&printsec=frontcover&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (дата обращения 15.07.2013). – Рус. переводы: Ямвлих. Жизнь Пифагора / изд. подг. В. Б. Черниговский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Алетейа, Новый Акрополь, 1998. – 248 с.; Ямвлих. О Пифагоровой жизни / пер. с древнегреч. И. Ю. Мельниковой. – М.: Алетейа, 2002. – 192 с.

23. Joannes Chrysostomus. In Acta apostolorum (Greek) [Электронный ресурс] // J.-P. Migne, Patrologiae cursus completus (series Graeca). – Paris: Migne, 1857-1866. – URL: <http://www.tlg.uci.edu/> (дата обращения 03.07.2013).

24. Joannes Chrysostomus. In Joannem (Greek) [Электронный ресурс] // J.-P. Migne, Patrologiae cursus completus (series Graeca). – Paris: Migne, 1857-1866. – P. 13-472. – URL: <http://www.tlg.uci.edu/> (дата обращения 03.07.2013).

25. Joannes Chrysostomus. In sanctum pascha (Greek) [Электронный ресурс] // J.-P. Migne, Patrologiae cursus completus (series Graeca). – Paris: Migne, 1857-1866. – P. 765-772 – URL: <http://www.tlg.uci.edu/> (дата обращения 03.07.2013).

26. John Chrysostom. Homilies on the Gospel of John [Электронный ресурс] // From Nicene and Post-Nicene Fathers, First Series / translated by Ch. Marriott. – Buffalo, N.Y.: Christian Literature Publishing Co., 1889. – Vol. 14. – URL: <http://www.newadvent.org/fathers/2401.htm> (дата обращения: 01.07.2013). – Рус. перевод: Иоанн Златоуст. Толкование на Евангелие от Иоанна. – М. : Сибирская Благовонница, 2010. – 420 с.

27. John Chrysostom. No One Can Harm the Man Who Does Not Injure Himself [Электронный ресурс] // From Nicene and Post-Nicene Fathers, First Series / translated by W.R.W. Stephens. – Buffalo, N.Y.: Christian Literature Publishing Co., 1889. – Vol. 9 – URL: <http://www.newadvent.org/fathers/1902.htm> (дата обращения: 01.07.2013). – Рус. перевод: Иоанн Златоуст. Слово о том, что кто сам себе не вредит, тому никто вредить не может // Творения святого отца нашего Иоанна Златоуста, Архиепископа Константинопольского в русском переводе. – Спб.: Изд. С.-Петербургской Духовной Академии, 1897. – Т. 3 (Кн.1). – С. 475-496.

28. John Chrysostom. Two Letters to Theodore After His Fall [Электронный ресурс] // From Nicene and Post-Nicene Fathers, First Series / translated by W.R.W. Stephens. – Buffalo, NY: Christian Literature Publishing Co., 1889. – Vol. 9 – URL: <http://www.newadvent.org/fathers/1903.htm> (дата обращения: 01.07.2013).

29. Ioannis Stobaei. Anthologii. Libri duo posteriores. Otto hense. – Berolini: Apvd Weidmannos MCMXIII – Vol. III. – 1557 p.

30. Isocrates. Ad Demonicum (Greek) [Электронный ресурс] // Isocrates with an English Translation in three volumes, by George Norlin, Ph.D., LL.D. Cambridge, MA, Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd., 1980. – URL: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/> (дата обращения 17.05.2013). – Isocrates. Ad Demonicum et Panegyricus / ed. J. Edwin Sandys, M.A. – London; N.Y.&Bombay: Longmans, Green, and CO, 1899. – 169 p.; Англ. перевод: Isocrates. To Demonicus [Электронный ресурс] // Isocrates with an English Translation in three volumes / translated by G. Norlin. – Ph.D., LL.D. Cambridge, MA, Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd., 1980 – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:greekLit:tlg0010.tlg007.perseus-eng1> (дата обращения 23.06.2013); Рус. перевод: Исократ. К Демонику // Исократ. Речи / пер., под ред. К. М. Колобовой // Вестник древней истории. – 1965. – № 3. – С. 213-220.

31. Isocrates. Ad Nicoclem (Greek) [Электронный ресурс] // Orat.É. Brémond and G. Mathieu, Isocrate. Discours. – Paris: Les Belles Lettres, 1938. – Vol. 2. – URL: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/> (дата обращения 17.05.2013). – Англ. перевод: Isocrates. To Nicocles [Электронный ресурс] // Isocrates with an English Translation in three volumes / translated by G. Norlin. – Ph.D., LL.D. Cambridge, MA, Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd., 1980. – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:greekLit:tlg0010.tlg013.perseus-eng1> (дата обращения 03.06.2013); Рус. перевод: Исократ. К Никоклу // Исократ. Речи / пер. под ред. К. М. Колобовой // Вестник древней истории. – 1965. – № 3. – С. 221-227.

32. Isocrates. Panegyricus (Greek) [Электронный ресурс] // É. Brémond and G. Mathieu, Isocrate. Discours. – Paris: Les Belles Lettres, 1938. – Vol. 2. – URL: <http://www.tlg.uci.edu/> (дата обращения 03.07.2013). – Рус. перевод: Исократ. Панегирик / пер. Э. Юнца // Ораторы Греции / сост. и науч. подг. текстов М. Гаспарова. – М.: Худож. лит., 1985. – С. 39-64.

33. Isocrates. Philippus (Greek) [Электронный ресурс] // Orat.É. Brémond and G. Mathieu, Isocrate. Discours. – Paris: Les Belles Lettres, 1962. – Vol. 4. – URL: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/> (дата обращения 17.05.2013). – Англ. перевод: Isocrates. To Philip [Электронный ресурс] // Isocrates with an English Translation in three volumes / translated by G. Norlin. – Ph.D., LL.D. Cambridge, MA, Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd., 1980 – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:greekLit:tlg0010.tlg020.perseus-eng1>; Рус.

перевод: Исократ. К Филиппу. Исократ. Письма / пер. под ред. К. М. Колобовой // Вестник древней истории. – 1969. – № 2. – С. 183-178.

34. Marcus Aurelius. M. Antonius Imperator Ad Se Ipsum (Greek) [Электронный ресурс] / Jan Hendrik Leopold. in aedibus B.G. Teubneri. – Leipzig, 1908. – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:greekLit:tlg0562.tlg001.perseus-grc1>. – Рус. перевод: Марк Аврелий Антонин. Размышления / отв. ред. А. И. Доватур. – Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1985. – 243 с.

35. Origen. Contra Celsus [Электронный ресурс] // From Ante-Nicene Fathers / translated by F. Crombie. – Buffalo, NY: Christian Literature Publishing Co., 1885. – Vol. 4 – URL: <http://www.newadvent.org/fathers/0416.htm>. – Рус. перевод: Ориген. О началах. Против Цельса. – СПб. : Библиополис, 2008. – 792 с.

36. Origenes. De principiis (Latin). Primum separatim edidit et annotatione in Usus Academy. – Lipsiae in bibliopolio dikiano, 1836. – 394 p. – Англ. перевод: Origen. De Principiis [Электронный ресурс] // From Ante-Nicene Fathers / translated by F. Crombie. – Buffalo, NY: Christian Literature Publishing Co., 1885. – Vol.4. – URL: <http://www.newadvent.org/fathers/0412.htm>; Рус. переводы: Ориген. О началах // Творения Оригена, учителя александрийского в русском переводе. – Вып. 1. – Казань: Тип. Императорского ун-та, 1899. – 504 с.; Ориген. О началах. Против Цельса. – СПб. : Библиополис, 2008. – 792 с.

37. Origenes. Adnotationes in Exodus (Greek) [Электронный ресурс] // J.-P. Migne, Patrologiae cursus completus (series Graeca). – Paris: Migne, 1857-1866. – P. 16-17. – URL: <http://www.tlg.uci.edu/> (дата обращения 03.07.2013).

38. Origenes. Expositio in Proverbia (fragmenta e catenis) (Greek) [Электронный ресурс] // J.-P. Migne, Patrologiae cursus completus (series Graeca). – Paris: Migne, 1857-1866. – P.161-252. – URL: <http://www.tlg.uci.edu/> (дата обращения 03.07.2013).

39. Origenes. Fragmenta in evangelium Joannis (Greek) [Электронный ресурс] // E. Preuschen, Origenes Werke // Die griechischen christlichen Schriftsteller 10. – Leipzig: Hinrichs, 1903. – Vol. 4. – URL: <http://www.tlg.uci.edu/> (дата обращения 03.07.2013). – Англ. перевод: Origen. Commentary on the Gospel of John [Электронный ресурс] // From Ante-Nicene Fathers / translated by A. Menzies. – Buffalo, N.Y.: Christian Literature Publishing Co., 1896. – Vol. 9. – URL: <http://www.newadvent.org/fathers/1015.htm>.

40. Origenes. Scholia in Matthaeum (Greek) [Электронный ресурс] // J.-P. Migne, Patrologiae cursus completus (series Graeca). – Paris: Migne, 1857-1866. – P. 289-309. – URL: <http://www.tlg.uci.edu/> (дата обращения 03.07.2013).

41. Origenes. *Selecta in Ezechielem* (Greek) [Электронный ресурс] // Migne, *Patrologiae cursus completus* (series Graeca). – Paris: Migne, 1857-1866. – P. 768-825. – URL: <http://www.tlg.uci.edu/> (дата обращения 03.07.2013).
42. Plato. *Alcibiades 1* (Greek) [Электронный ресурс] // *Platonis Opera*, ed. John Burnet. Oxford University Press. – 1903. – V.3. – URL: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/> (дата обращения 17.05.2013). – Англ. перевод: Plato. *Alcibiades 1* [Электронный ресурс] // *Plato in Twelve Volumes* / translated by W.R.M. Lamb. – Cambridge, MA, Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd. 1955. – Vol. 8. – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:greekLit:tlg0059.tlg013.perseus-eng1> (дата обращения 17.05.2013) Рус. переводы: Платон. Алкивиад I // *Творения Платона* / пер. с греч. В. Соловьева. – М.: Изд-во К. Солдатенкова, 1889. – Т. I. – С. 76-126. Платон. Алкивиад I // Платон. Диалоги / пер. с древнегреч. В. Н. Карпова. – СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2012. – С. 21-85.; Платон. Алкивиад I // Платон. Диалоги / пер. с древнегреч. С. Я. Штейнман-Тонштейн. – М.: Мысль, 1986. – С. 175-223.
43. Plato. *Apologia Socratis* (Greek) [Электронный ресурс] // *Platonis Opera*, ed. John Burnet. Oxford Clarendon Press, 1900. – Vol. 1. – URL: <http://www.tlg.uci.edu/> (дата обращения 11.06.2013). – Рус. перевод: Платон. Апология Сократа // *Собр. соч. в 4-х т. / под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса.* – Т. 1. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та: Изд-во О. Абышко, 2006. – С. 83-115.
44. Plato. *Gorgias* (Greek) [Электронный ресурс] // *Platonis Opera*, ed. John Burnet. Oxford University Press, 1903. – Vol. 3. – URL: <http://www.tlg.uci.edu/> (дата обращения 11.06.2013). – Англ. перевод: Plato. *Gorgias* [Электронный ресурс] // *Plato in Twelve Volumes* / translated by W.R.M. Lamb. – Cambridge, MA, Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd. 1967. – Vol. 3. – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:greekLit:tlg0059.tlg023.perseus-eng1> (дата обращения 23.06.2013); Рус. перевод: Платон. Горгий // *Собр. соч. в 4-х т. / под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса.* – Т. 1. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та: Изд-во О. Абышко, 2006. – С. 263-375.
45. Plato. *Laches* (Greek) [Электронный ресурс] // *Platonis Opera* / ed. John Burnet. – Oxford University Press, 1903. – URL: <http://www.tlg.uci.edu/> (дата обращения 05.06.2013). – Рус. перевод: Платон. Лахес // *Творения Платона* / пер. с греч. В. Соловьева. – М.: Изд-во К. Солдатенкова, 1889. – Т. I. – С. 198-227.
46. Plato. *Leges* (Greek) [Электронный ресурс] // J. Burnet, *Platonis opera*.

– Oxford: Clarendon Press, 1907. – Vol. 5. – URL: <http://www.tlg.uci.edu/> (дата обращения 22.05.2013). – Англ. перевод: Plato. Laws [Электронный ресурс] // Plato in Twelve Volumes / translated by R.G. Bury. – Cambridge, MA, Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd. 1967&1968. – Vol. 10&11. – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:greekLit:tlg0059.tlg034.perseus-eng1> (дата обращения 23.06.2013); Рус. перевод: Платон. Законы // Соч. в 4-х т. / под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та; Изд-во О. Абышко, 2007. – Т. 3, ч. 2. – С. 89-513.

47. Plato. Politicus [Электронный ресурс] // J. Burnet, Platonis opera. Oxford: Clarendon Press, 1900. – Vol.1 – URL: <http://www.tlg.uci.edu/> (дата обращения 22.05.2013). – Рус. перевод: Платон. Политик // Соч. в 4-х т. / под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та; Изд-во О. Абышко, 2007. – Т. 3, ч. 2. – С. 9-88.

48. Plato. Protagoras (Greek) [Электронный ресурс] // Platonis Opera, ed. John Burnet. Oxford University Press, 1903 – Vol. 3. – URL: <http://www.tlg.uci.edu/> (дата обращения 17.05.2013). – Англ. перевод: Plato. Protagoras [Электронный ресурс] // Plato in Twelve Volumes / translated by W.R.M. Lamb. – Cambridge, MA, Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd., 1967. – Vol. 3. – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:greekLit:tlg0059.tlg022.perseus-eng1> (дата обращения 11.06.2013); Рус. перевод: Платон. Протагор // Собр. соч. в 4-х т. / под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та; Изд-во О. Абышко, 2006. – Т. 1. – С. 193-261.

49. Plato. Respublica (Greek) [Электронный ресурс] // J. Burnet, Platonis opera. Oxford: Clarendon Press, 1902. – V.4. – URL: <http://www.tlg.uci.edu/> (дата обращения 22.05.2013). – Англ. перевод: Plato. Republic [Электронный ресурс] // Plato in Twelve Volumes / translated by P. Shorey. – Cambridge, MA, Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd., 1969. – Vol. 5-6 – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:greekLit:tlg0059.tlg030.perseus-eng1> (дата обращения 23.06.2013); Рус. переводы: Платон. Государство // Соч. в 4-х т. / под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та; Изд-во О. Абышко, 2007. – Т. 3, ч. 1. – С. 97-493; Платон. Государство / пер. А. Н. Егунова // Собрание сочинений: в 3-х т. – М. : Мысль, 1971. – Т. 3 (1). – С. 327-621.

50. Plato. Sophista (Greek) [Электронный ресурс] // J. Burnet, Platonis opera. Oxford: Clarendon Press, 1900. – Vol. 1. – URL: <http://www.tlg.uci.edu/> (дата обращения 22.05.2013). – Англ. перевод: Plato. Sophist [Электронный ресурс] // Plato in Twelve Volumes / translated by Harold N. Fowler. – Cambridge, MA,

Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd., 1921. – Vol. 12. – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:greekLit:tlg0059.tlg007.perseus-eng1> (дата обращения 23.06.2013); Рус. перевод: Платон. Софист // Соч. в 4-х т. / под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та: Изд-во О. Абышко, 2007. – Т. 2. – С. 329-412.

51. Plato. Theaetetus (Greek) [Электронный ресурс] // J. Burnet, Platonis opera. Oxford: Clarendon Press, 1900. – Vol. 1 – URL: <http://www.tlg.uci.edu/> (дата обращения 22.05.2013). – Англ. перевод: Plato. Theaetetus [Электронный ресурс] // Plato in Twelve Volumes / translated by Harold N. Fowler. – Cambridge, MA, Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd., 1921. – Vol. 12. – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:greekLit:tlg0059.tlg006.perseus-eng1> (дата обращения 23.06.2013); Рус. перевод: Платон. Теэтет // Соч. в 4-х т. / под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та: Изд-во О. Абышко, 2007. – Т. 2. – С.229-327.

52. Plotinos. Ennead (Greek) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.magister.msk.ru/library/babilon/greek/plotin/plotinus.htm> (дата обращения 23.06.2013). – Рус. перевод: Плотин. Эннеады. Т. 1. – Киев: УЦИММ-ПРЕСС, 1995. – 394 с. Плотин. Эннеады. Т. 2. – Киев: УЦИММ-ПРЕСС; ИСА, 1996. – 240 с.; Англ. перевод: Plotinus. Enneads in seven volumes with an English translation by A.H. Armstrong. – London: William Heinemann LTD, 1988. – Vol. VII. Enneads VI. 6-9. – 345 p.

53. Plutarch. Pelopidas (Greek) [Электронный ресурс] // Plutarch. Plutarch's Lives. with an English Translation by. Bernadotte Perrin. – Cambridge, MA. Harvard University Press. London. William Heinemann Ltd., 1917 – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:greekLit:tlg0007.tlg021.perseus-grc1> (дата обращения 06.09.2013). – Рус. перевод: Плутарх. Пелопид // Сравнительные жизнеописания. в 2 т. / пер. С. П. Маркиша, обр. пер. С. С. Аверинцева, примеч. М.Л. Гаспарова. – М. : Наука, 1994. – Т. 1. – 175 с.

54. Seneca Annaeus. Ad Lucilium Epistulae Morales (Latin) [Электронный ресурс]. – Cambridge. Cambridge, Mass., Harvard University Press; London, William Heinemann, Ltd., 1917-1925. – Vol. 1-3. – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:latinLit:phi1017.phi015.perseus-lat1> (дата обращения 18.06.2013). – Рус. перевод: Сенека Луций Анней. Нравственные письма к Луцилию / пер., ст. и примеч. С. А. Ошерова. – М. : Наука, 1977. – 384 с.

55. Seneca Annaeus. De Ira (Latin) [Электронный ресурс] // Moral Essays. – London and New York: Heinemann, 1928. – Vol. 1. – URL:

<http://data.perseus.org/texts/urn:cts:latinLit:stoa0255.stoa010.perseus-lat1> (дата обращения 18.06.2013). – Рус. перевод: Сенека Луций Анней. О гневе // Сенека Луций Анней. Философские трактаты / пер. с лат., вступ. ст., коммент. Т. Ю. Бородай. – СПб. : Алетейя, 2001. – С. 103-180.

56. Seneca Annaeus. De Providentia (Latin) [Электронный ресурс] // Moral Essays. – London and New York. Heinemann, 1928. – Vol. 1. – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:latinLit:stoa0255.stoa012.perseus-lat1> (дата обращения 18.06.2013). – Рус. перевод: Сенека Луций Анней. Овидении // Сенека Луций Анней. Философские трактаты / пер. с лат., вступ. ст., коммент. Т. Ю. Бородай. – СПб.: Алетейя, 2001. – С. 86-102.

57. Seneca Annaeus. De Vita Beata (Latin) [Электронный ресурс] // Moral Essays. – London and New York. Heinemann, 1932. – Vol. 2. – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:latinLit:stoa0255.stoa014.perseus-lat1> (дата обращения 18.06.2013). – Рус. перевод: Сенека Луций Анне. О блаженной жизни // Философские трактаты / пер. с лат., вступ. ст., коммент. Т. Ю. Бородай. – СПб. : Алетейя, 2001. – С. 12-39.

58. Tertullian. Ad Nationes (Latin) [Электронный ресурс] – URL: http://www.documentacatholicaomnia.eu/04z/z_0160-0220__Tertullianus__Ad_Nationes_Libri_Duo__LT.doc.html (дата обращения 04.10.2013). – Рус. перевод: Тертуллиан. К язычникам // Тертуллиан. Избранные сочинения: пер. с лат. / общ. ред. и сост. А. А. Столярова. – М.: Изд. группа «Прогресс», «Культура», 1994. – С. 37-82.

59. Tertullian. Apologeticum (Latin) [Электронный ресурс] // Tertullian-Minucius Felix. T.R. Glover. William Heinemann Ltd.; Harvard University Press. – London; Cambridge, Massachusetts, 1931. – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:latinLit:stoa0275.stoa009.perseus-lat1> (дата обращения 18.06.2013). – Англ. перевод: Tertullian. Apology [Электронный ресурс] // From Ante-Nicene Fathers / translated by S. Thelwall. – Buffalo, N.Y.: Christian Literature Publishing Co., 1885. – Vol. 3. – URL: <http://www.newadvent.org/fathers/0301.htm> (дата обращения 01.07.2013); Рус. перевод: Тертуллиан. Апологетик [Электронный ресурс] / пер. Н. Щеглова. – URL: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/patrologia/tert/06.php (дата обращения 01.07.2013).

60. Tertullian. De baptismo (Latin) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.documentacatholicaomnia.eu/04z/z_0160-0220__Tertullianus__De_Baptismo_et_de_Poenitentia._Adnotationes__MLT.pdf.html (дата обращения 18.10.2013). – Рус. перевод: Тертуллиан. О крещении

[Электронный ресурс]. – URL: http://www.documentacatholicaomnia.eu/04z/z_0160-0220__Tertullianus__De_Baptismo__RU.doc.html (дата обращения 18.10.2013).

61. Tertullian. De Cultu Feminarum (Latin) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.documentacatholicaomnia.eu/04z/z_0160-0220__Tertullianus__De_Cultu_Feminarum_Libri_Duo__LT.doc.html Tertullian (дата обращения 04.10.2013). – Англ. перевод: On the Apparel of Women [Электронный ресурс] // From Ante-Nicene Fathers / translated by S. Thelwall. – Buffalo, N.Y.: Christian Literature Publishing Co., 1885. – Vol. 4. – URL: <http://www.newadvent.org/fathers/0402.htm> (дата обращения 01.07.2013); Рус. перевод: Тертуллиан. О женском убранстве // Тертуллиан. Избр. соч.: пер. с лат. / общ. ред. и сост. А. А. Столярова. – М.: Прогресс: Культура, 1994. – С. 345-357.

62. Tertullian. De Testimonio Animae (Latin) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.documentacatholicaomnia.eu/04z/z_0160-0220__Tertullianus__De_Testimonio_Animae__LT.doc.html (дата обращения 18.06.2013). – Англ. перевод: Tertullian. A Treatise on the Soul [Электронный ресурс] // From Ante-Nicene Fathers / translated by P. Holmes. – Buffalo, NY: Christian Literature Publishing Co., 1885. – Vol. 3. – URL: <http://www.newadvent.org/fathers/0310.htm> (дата обращения 01.07.2013); Рус. перевод: Тертуллиан. О свидетельстве души // Тертуллиан. Избранные сочинения: пер. с лат./ общ. ред. и сост. А. А. Столярова. – М.: Прогресс: Культура, 1994. – С. 83-92.

63. Tertullian. De pallio (Latin) [Электронный ресурс] – URL: http://www.documentacatholicaomnia.eu/04z/z_0160-0220__Tertullianus__De_Pallio__LT.doc.html (дата обращения 04.10.2013). – Рус. перевод: Квинт Септимий Флоренс Тертуллиан. О плаще / пер. с лат. А.Я. Пыжова; сопроводит. ст. и коммент. Ю. С. Довженко. – СПб.: Алетейя, 2000. – 217 с.

64. Tertullian. De Resurrectione Carnis Liber (Latin) [Электронный ресурс] – URL: http://www.documentacatholicaomnia.eu/04z/z_0160-0220__Tertullianus__De_Resurrectione_Carnis__LT.doc.html (дата обращения 04.10.2013). – Англ. перевод: Tertullian. On the Resurrection of the Flesh [Электронный ресурс] // From Ante-Nicene Fathers / translated by P. Holmes. – Buffalo, N.Y.: Christian Literature Publishing Co., 1885. – Vol. 3 – URL: <http://www.newadvent.org/fathers/0316.htm> (дата обращения 01.07.2013); Рус. перевод: Тертуллиан. О воскресении плоти // Тертуллиан. Избранные сочинения: пер. с лат./ общ. ред. и сост. А. А. Столярова. – М.: Прогресс: Культура, 1994. – С. 188-248.

65. Xenophon. *Apologia Socratis* (Greek) [Электронный ресурс] // E.C. Marchant, *Xenophontis opera omnia*. – 2nd edn. – Oxford: Clarendon Press, 1921. – Vol. 2 – URL: <http://www.tlg.uci.edu/> (дата обращения 05.06.2013). – Англ. перевод: Xenophon. *Apology* [Электронный ресурс] // Xenophon in Seven Volumes / translated by W. Miller. – Harvard University Press, Cambridge, MA; William Heinemann, Ltd., London. – 1914. – Vol. 4. – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:greekLit:tlg0032.tlg005.perseus-eng1>.
66. Xenophon. *Cyropaedia* (Greek) [Электронный ресурс] // E.C. Marchant, *Xenophontis opera omnia*. Oxford: Clarendon Press. – 1910. – Vol. 4. – URL: <http://www.tlg.uci.edu/> (дата обращения 19.05.2013). – Англ. перевод: Xenophon. *Cyropaedia* [Электронный ресурс] // Xenophon in Seven Volumes / translated by W. Miller. – Harvard University Press, Cambridge, MA; William Heinemann, Ltd., London. – 1914. – Vol. 5-6 – URL: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:greekLit:tlg0032.tlg007.perseus-eng1>; Рус. перевод: Ксенофонт. *Киропедия* / подг. В. Г. Боруховичем, Э. Д. Фроловым. – М.: Наука, 1976. – 347 с.
67. Xenophon. *Memorabilia* (Greek) [Электронный ресурс] // Xenophontis opera omnia. – 2nd edn. Oxford: Clarendon Press, 1921. – Vol. 2. – URL: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/> (дата обращения 18.05.2013). – Рус. перевод: Ксенофонт. *Воспоминания о Сократе* / пер. С. И. Соболевского. – М.: Наука, 1993. – 379 с.
68. Августин. *О книге бытия* / Августин // Блаженный Августин. Творения: В 4 т. – СПб.: Алетейя; Киев: УЦИММ-Пресс, 2000. – Т. 2: Теологические трактаты. – С. 316-673.
69. Вергилий. *Буколики. Георгики. Энеида* / Вергилий ; пер. с лат.; вступ. статья М. Гаспарова; коммент. Н. Старостиной и Е. Рабинович. – М.: Худож. лит., 1979. – 550 с.
70. Иоанн Златоуст. *Беседы на Книгу Бытия* / Иоанн Златоуст // Творения святого отца нашего Иоанна Златоуста, Архиепископа Константинопольского в русском переводе. – СПб.: Изд. С.-Петербургской Духовной Академии, 1898. – Т. 4 (Кн. 1). – С. 1-725.
71. Иоанн Златоуст. *К Феодору падшему* / Иоанн Златоуст // Творения святого отца нашего Иоанна Златоуста, Архиепископа Константинопольского в русском переводе. – СПб.: Изд. С.-Петербургской Духовной Академии, 1898. – Т. 1. (Кн.1). – С. 1-42.
72. Исократ. *Филипп* / Исократ // Исаева В. И. *Античная Греция в зеркале риторики: Исократ*. – М.: Наука: Восточная лит., 1994. – С. 215-234.

73. Климент Александрийский. Строматы [Электронный ресурс] / Климент Александрийский; пер. с древнегреч. и коммент. Е. В. Афонасина. – СПб. : Изд-во О. Абышко, 2003. – URL: http://krotov.info/acts/03/1/kliment_aleksandr_09.htm (дата обращения 10.02.2013).
74. Коменский Я. А. Вселенский совет об исправлении человеческих дел / Коменский Я. А. // Сочинения : пер. с чеш. и лат. – М. : Наука, 1997. – С. 176-402.
75. Коменский Я. А. Лабиринт света и рай сердца / Коменский Я. А. // Сочинения / пер. с чеш. и лат. – М.: Наука, 1997. – С. 14-127.
76. Лукреций. О природе вещей. Т.2: Статьи, комментарии, фрагменты Эпикура и Эмпедокла / Лукреций; сост. Ф. А. Петровский. – М.-Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1947. – 718 с.
77. Марка Фабия Квинтилиана двенадцать книг риторических наставлений. – СПб.: Тип. Императ. Рос. Академии, 1834. – 519 с.
78. Плотин. О воле и свободе Первоединого / Плотин // Сочинения. Плотин в русских переводах. – СПб. : АЛЕТЕЙЯ, 1995. – С. 246-274.
79. Плотин. О том, как и почему существует множество идей, и о благе Плотин // Сочинения. Плотин в русских переводах. – СПб. : Алетейя, 1995. – С. 186-245.
80. Порфирий. Жизнь Плотина Плотин / Порфирий ; пер. М. Л. Гаспарова // Сочинения. Плотин в русских переводах. – СПб.: АЛЕТЕЙЯ, 1995. – С. 652-667.
81. Роттердамский Э. Разговоры запросто [Электронный ресурс] / Роттердамский Э. – М.: Худож. литература, 1969. – 704 с. – URL: http://lib100.com/book/philosophy/razgovori_zaprosto/%d0%e0%e7%e3%ee%e2%ee%f0%fb%20%e7%e0%ef%f0%ee%fl%f2%ee.doc (дата обращения: 27.02.2013).
82. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Руссо Ж.-Ж. // Педагогические сочинения: в 2 т. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – С. 19-592.
83. Сенека Луций Анне. О скоротечности жизни / Сенека Луций Анне // Философские трактаты / пер. с лат., вступ. ст., коммент. Т. Ю. Бородай. – СПб.: Алетейя, 2001. – С. 40-65.
84. Слово благочестивейшаго императора Юстиниана, посланное к Мине, святейшему и блаженнейшему архиепископу благополучнаго города и патриарху, против нечестиваго Оригена и непотребных его мнений [Электронный ресурс] // Деяния Вселенских соборов. – Казань, 1875. – Т. 5. – URL: http://azbyka.ru/otechnik/Pravila_Svjatyh/dejanija-vselenkikh-soborov-tom-5.shtml (дата обращения 05.10.2013). – Англ. перевод: Hieronymi, Sancti Eusebii.

Epistulae. Pars III: Epistulae CXXI-CLIV. Recensuit Isidorus Hilberg. Vindobonae – Lipsiae: F. Tempsky – G. Freytag, 1918 (CSEL 56); Nicene and Post-Nicene Fathers, ser. II, vol. 6, Engl. tr. Ph. Shaff [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ccel.org/ccel/schaff/npnf206.v.CXXIV.html> (дата обращения 05.10.2013).

85. Фукидид. История / Фукидид; подг. Г. А. Стратановским, А. А. Нейхард, Я. М. Боровским. – М.: Наука, 1981. – 544 с.

86. Цицерон. О старости. О дружбе. Об обязанностях / Цицерон; пер. В. О. Горенштейна. – М.: Наука, 1974. – 249 с.

87. Эпиктет. Энхиридион (краткое руководство к нравственной жизни) / Эпиктет; Симпликий. Комментарий на «энхиридион» Эпиктета / Симпликий. – СПб.: Владимир Даль, 2012. – 399 с.

88. Эпикур. Ватиканское собрание изречений / Эпикур // Лукреций. О природе вещей. Т. 2: Статьи, комментарии, фрагменты Эпикура и Эмпедокла / сост. Ф. А. Петровский. – М.-Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1947. – С. 612-624.

89. Эпикур. Эпикур приветствует Геродота / Эпикур; пер. С. И. Соболевского // Эпикур / Шакир-Заде А.С. – М.: Изд-во соц.-экон. лит-ры, 1963. – С. 185-208.

90. Эпикур. Эпикур приветствует Пифокла / Эпикур // Лукреций. О природе вещей. Т. 2: Статьи, комментарии, фрагменты Эпикура и Эмпедокла / сост. Ф. А. Петровский. – М.-Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1947. – С. 565-589.

91. Ямвлих Халкидский. Комментарии на диалоги Платона / Ямвлих Халкидский; пер. с древнегреч., вступ. ст., коммент. и указатель имен Р. В. Светловой. – СПб.: Алетейя, 2000. – 319 с.

Список использованной литературы

92. Аверинцев С. С. Риторика и истоки европейской литературной традиции / Аверинцев С. С. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 448 с.

93. Авонесов С. С. Самореализация и самосозидание / Авонесов С. С. // Вестник Томского государственного университета. Сер. Философия. Социология. Политология. – 2009. – № 2. – С. 133-135.

94. Автономова Н. С. Мишель Фуко и его книга «Слова и вещи»: Вступительная статья / Автономова Н. С. // Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / пер. с фр. В. П. Визгина и Н. С. Автономовой. – СПб.: А-

cad, 1994. – С. 7-40.

95. Адо И. Свободные искусства и философия в античной мысли / Адо И.; пер. с фр. Е. Ф. Шичалиной. – М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2002. – 475 с.

96. Адо П. Духовные упражнения и античная философия / Адо П.; пер. с фр. В. Л. Воробьева. – М.; СПб.: Степной ветер; ИД Коло, 2005. – 448 с.

97. Адо П. Плотин, или Простота взгляда / Адо П.; пер. с фр. Е. Штофф. – М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1991. – 144 с.

98. Адо П. Что такое античная философия? / Адо П.; пер. с фр. В. П. Гайдамака. – М.: Изд-во гуманитарной литературы, 1999. – 320 с.

99. Адорно Т. В. Негативная диалектика / Адорно Т. В. – М.: Науч. мир, 2003. – 374 с.

100. Аксеновская Л. Н. Социально-психологическая модель организационной культуры: концепция, методология, технология изменения (ордерный подход): дис. ... д-ра психол. наук / Аксеновская Л. Н. – М.: МГУ, 2008. – 567 с.

101. Андреева М. В. Феноменология заботы личности: на примере учителей с разным уровнем успешности профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Андреева М. В. – Казань: Казан. гос. ун-т., 2009. – 20 с.

102. Антология источников по истории, культуре и религии Древней Греции / под ред. В.И. Кузищина. – СПб.: Алетейя, 2000. – 608 с.

103. Антология кинизма. Фрагменты сочинений кинических мыслителей / изд. подг. И. М. Нахов. – М.: Наука, 1984. – 398 с.

104. Антология концептов / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. – М.: Гнозис, 2007. – 512 с.

105. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Арутюнова Н. Д. // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. – 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136-137.

106. Асоян Ю. А. «Культура себя»: к генеалогии одного понятия Мишеля Фуко / Асоян Ю. А. // *Ex Cathedra: Современные методы изучения культуры: сб. статей* / сост.: О. В. Гавришина, Ю. Г. Лидерман, М. С. Неклюдова, А. А. Олейников. – М.: РГГУ, 2012. – С. 137-153.

107. Афонасин Е. В. Античный скептицизм. Антология латинских и греческих текстов, иллюстрирующих историю античной философии / Афонасин Е. В. – Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 2012. – 140 с.

108. Бабушкина Д. А. Античная «заботы о себе» (Платон и Плотин) /

Бабушкина Д. А. // Материалы 2-й летней молодежной научной школы. – М., 2004. – С. 242.

109. Бабушкина Д. А. Понимание в структуре «заботы о себе»: обречённость на понимание [Электронный ресурс] / Бабушкина Д. А. // Философские и духовные проблемы науки и общества. – СПб., 2002. – С. 51-57 – URL: <http://anthropology.ru/ru/texts/babushkina/under.html> (дата обращения: 08.05.2013).

110. Балли Ш. Французская стилистика: пер. с фр. / Балли Ш. – М.: Иностран. лит., 1961. – 234 с.

111. Баранов С. А. Античный образ человека / Баранов С. А. // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2009. – № 2. – С. 23-30.

112. Бариев П. Т. Конструирование субъектности в педагогическом дискурсе: дис. ... канд. пед. наук / Бариев П. Т. – Ижевск, 2004. – 187 с.

113. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Барт Р. – М.: Прогресс, 1994. – С. 392-400.

114. Бархота М. П. Антропологический подход в преподавании истории педагогики / Бархота М. П. // Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст. – М., 2002. – С. 20–21.

115. Батлук О. В. Философия образования в Древнем Риме: дис. ... канд. филос. наук / Батлук О. В. – М., 2001.- 157 с.

116. Батлук О. В. Философия образования Сенеки: кризис цицероновского идеала / Батлук О. В. // Вопросы философии. – 2001. – № 1. – С. 143-160.

117. Бахтин М. М. К методологии гуманитарных наук / Бахтин М. М. // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 361-373.

118. Бахтин М. М. К философии поступка / Бахтин М. М. // Философия и социология науки и техники: ежегодник 1984-1985. – М., 1986. – С. 80-160.

119. Безрогов В. Г. *Discipulatus bonus*: римляне I-II веков о школе и внешкольном обучении / Безрогов В. Г. // Постигание педагогической культуры человечества: монография: в 2 т. Т.1: Общие вопросы. Зарубежный опыт / под ред. Г. Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2010. – Т. 1: Общие вопросы. Зарубежный опыт / под ред. Г. Б. Корнетова. – С. 116-129.

120. Безрогов В. Г. Власть дискурса и религия в воспоминаниях о детстве / Безрогов В. Г. // Религиозные практики в современной России: сб. ст. под ред. К. Русселе и А. Агаджаняна. – М.: Новое издательство, 2006. – С.89-105. – (Новые материалы и исследования по истории русской культуры, Вып.

3).

121. Безрогов В. Г. Институциональное и внеинституциональное в истории педагогики / Безрогов В. Г. // Историко-педагогический ежегодник. 2009 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2009. – (Серия «Историко-педагогическое знание», Вып. 20). – С. 33-62.

122. Безрогов В. Г. Образ философа как учителя в эпоху поздней античности / Безрогов В. Г. // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: концепции и тематика историко-педагогических исследований. – М.: АСОУ, 2008. – С. 31-34.

123. Безрогов В. Г. Обучение как совершенствование: отношение к ученику в Древней Греции / Безрогов В. Г. // Традиции и новации в истории педагогической культуры. – М.: АСОУ, 2011. – Т. 2: История зарубежной и отечественной педагогики / под ред. Г. Б. Корнетова. – С. 53-74.

124. Безрогов В. Г. От встречи к выбору: путь ученика в дискурсе Диогена Лаэртского / Безрогов В. Г. // Историко-педагогический ежегодник. 2011 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2011. – С. 86-106.

125. Безрогов В. Г. Послушник и школяр, наставник и магистр. Средневековая педагогика в лицах и текстах: уч. пособие / сост. и отв. ред. В.Г. Безрогов; под общ. ред. Т. Н. Матулис. – М.: Изд-во РОУ, 1996. – 416 с.

126. Безрогов В.Г. Проект христианской школы и его обоснование Аврелием Августином / Безрогов В. Г. // Вестник УРАО. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – № 3. – С. 58-85.

127. Безрогов В. Г. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях / Безрогов В. Г. – М.: Памятники исторической мысли, 2008. – 459 с.

128. Безрогов В. Г. Индивидуальное обучение от поздней Античности до наших дней / Безрогов В.Г., Баранникова Н.Б. // История теории и практики образования: монография в 2 т. – М.: АСОУ, 2012. – Т. 1: Теория истории педагогики. История образования и педагогической мысли за рубежом / под ред. Г. Б. Корнетова. – С. 74-85.

129. Бейлинсон Л. С. Профессиональный дискурс: признаки, функции, нормы (на материале коммуникативной практики логопедов): автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Бейлинсон Л. С. – Волгоград: Волгогр. гос. пед. ун-т, 2009. – 36 с.

130. Белинова Н. В. Учебно-воспитательный дискурс как средство формирования коммуникативных умений будущих педагогов дошкольного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Белинова Н. В. – Киров, 2005. –

17 с.

131. Белоусова М. М. Культурно-исторические образы субкультур детства и юности (античность и средние века) / Белоусова М.М., Ковальчук О.В., Римский В.П. // Научные ведомости Белгородского государственного университета. – 2010. – Т. 14, № 13. – С. 46-55.

132. Беляев В. А. Проективная антропология / Беляев В. А. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 288 с.

133. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / Бергер П., Лукман Т. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.

134. Бермус А. Г. Введение в гуманитарную методологию: монография / А. Г. Бермус. – М.: Канон+, 2007. – 336 с.

135. Бермус А. Г. Кризис педагогического сознания и феномен «нового историзма» / А. Г. Бермус // Ярославский педагогический вестник. – 2005. – Вып. № 4 (45). – С. 5-12.

136. Бернстейн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Бернстейн Б. ; пер. И. В. Борисовой. – М.: Просвещение, 2008. – 272 с.

137. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры / Библер В. С. – М.: Изд-во полит. лит., 1991. – 440 с.

138. Бим-Бад Б. М. Антропологические основания теории и практики современного образования / Бим-Бад Б. М. // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 3–10.

139. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: курс лекций / Бим-Бад Б. М. – М.: УРАО, 2002. – 208 с.

140. Бим-Бад Б. М. Сократ – педагог [Электронный ресурс] / Бим-Бад Б. М. – URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=208 (дата обращения 11.02.2013).

141. Бим-Бад Б. М. Платон: педагогическое учение [Электронный ресурс] / Бим-Бад Б. М. – URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=210&binn_rubrik_pl_articles=104 (дата обращения 11.02.2013).

142. Бобрышов С. В. Герменевтические основы преподавания и изучения историко-педагогического материала в рамках цикла историко-педагогических дисциплин / Бобрышов С. В. // Преподавание историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего профессионального образования: содержание и современные подходы: сб. науч. тр. по итогам Всерос. научн.-практ. конф. – XXIX сессии Науч. совета по проблемам истории

образования и пед. науки РАО. Волгоград, 12-14 нояб. 2012 г. / под ред. М. В. Богуславского, С. В. Куликовой. – Волгоград: Перемена, 2012. – С. 75-83.

143. Богуславский М. В. Методология, содержание и технологии образования (историко-педагогический контекст): монография / Богуславский М. В. – М.: Научная книга, 2007. – 222 с.

144. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть / Бодрийяр Ж. – М.: Добросвет, 2000. – 387 с.

145. Болотова Е. Н. Лексикон гуманитарного дискурса: специфика функционирования общенаучных терминов: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Болотова Е. Н. – М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2006. – 16 с.

146. Боннар А. Греческая цивилизация. Т. I: От Илиады до Парфенона / Боннар А.; пер. с фр. О. В. Волкова; предисл. В. И. Авдиева. – М.: Искусство, 1992. – 269 с.

147. Борботько В. Г. Общая теория дискурса: принципы формирования и смыслопорождения: автореф. дис. ... д-ра. филол. наук / Борботько В. Г. – Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 1998. – 48 с.

148. Борботько В. Г. Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике / Борботько В. Г. – 3-е изд. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 288 с.

149. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы / Бордовская Н. В. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. – 512 с.

150. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Борытко Н. М. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.

151. Брагова А. Интерпретация Цицероном стоических понятий *honestum, virtus, officium* / Брагова А. // *Scholae*. Философское антиковедение и классическая традиция. – 2011. – Т. 5, № 1. – С. 42-52.

152. Брачули И. Я. Антропологический дискурс и постсоветское пространство / Брачули И. Я. // *Человек постсоветского пространства: сб. материалов конф.* / под ред. В. В. Парцвания. – СПб.: Санкт-Петербургское философское о-во, 2005. – Вып. 3. – С. 128-131.

153. Brentano T. F. Древние и современные софисты / Brentano T. F.; пер. с фр. Я. Новицкого. – Спб.: Синодальная типография, 1886.

154. Бровкин В. В. Концепция добродетели у Эпикура / Бровкин В. В. // *Scholae*. Философское антиковедение и классическая традиция. – 2012. – Т. 6, № 2. – С. 340-349.

155. Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм

XV-XVIII вв. / Бродель Ф. ; пер. с фр. Л. Е. Куббеля. – М.: Весь мир, 2006. – Т.1: Структура повседневности. – 592 с.

156. Буасье Г. Падение язычества: исследование последней религиозной борьбы на Западе в четвертом веке / Буасье Г. ; пер. фр., под ред. с предисл. М. С. Корелина. – М.: К.Т. Солдатенков, 1892. – 612 с.

157. Бубер М. Два образа веры / пер. с нем.; под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лезова. – М.: Республика, 1995. – 464 с.

158. Будаев Э. В. Метафора в педагогическом дискурсе: современные зарубежные исследования / Будаев Э. В., Чудинов А. П. // Политическая лингвистика. – 2007. – № 21. – С. 69-75.

159. Бурцев В. А. Дискурсивная формация как единица анализа дискурса / Бурцев В. А. // Вестник ТГУ. – 2008. – Вып. 10 (66). – С. 9-16.

160. Бухтина Т. П. Философская антропология и воспитательно-образовательные парадигмы: от античной Пайдеи к Просвещению: монография / Бухтина Т. П., Римский В. П. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2004. – 156 с.

161. Ван Дейк Т. А. К определению дискурса [Электронный ресурс] / Ван Дейк Т. А.; пер. с англ. А. Дерябин. – URL: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm> (дата обращения: 11.11.2011).

162. Вернан Ж.-П. Происхождение древнегреческой мысли / Вернан Ж.-П.; общ. ред. Ф. Х. Кессиди, А. П. Юшкевича. – М.: Прогресс, 1988. – 224 с.

163. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий: варианты речевого поведения / Винокур Т. Г.; вступ. ст. Л. П. Крысина. – Изд. 3-е. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 176 с.

164. Випулис И. В. Возрастная инициация в античной культуре / Випулис И. В. // Созидательная миссия культуры. – М. : МГУКИ, 2007. – С. 55-62.

165. Владиславлев М. И. Философия Плотина, основателя неоплатоновской школы / Владиславлев М. И. – Спб., 1868. – 334 с.

166. Волков А. А. Теория риторической аргументации / Волков А. А. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. – 396 с.

167. Волков М. П. Античная наука как социокультурное явление. Проблема генезиса / Волков М. П. – Ульяновск : УлГТУ, 2008. – 134с.

168. Вульф К. Антропология воспитания / Вульф К. – М. : Праксис, 2012. – 295 с.

169. Гаджикурбанова П. А. «Духовные упражнения» или «забота о себе»

(стоическая этика в интерпретации П. Адо и М. Фуко) / Гаджикурбанова П. А. // Этическая мысль. – 2009. – № 9. – С. 27-42.

170. Галкин Д. В. Виртуализация опыта в культуре постмодерна: метаморфозы дискурсивного ландшафта: дис. ... канд. филос. наук / Галкин Д. В.. – Томск: ТГУ, 2002. – 175 с.

171. Гаучи О. В. Роль метафоры в дискурсе обучаемого: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Гаучи О. В. – М., 2007. – 22 с.

172. Генкина Е. В. Ценности античного досуга как социально-культурная система: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Генкина Е. В. – СПб.: С.-Петербург. гос. акад. культуры, 1998. – 19 с.

173. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Электронный ресурс] / Гессен С. И. ; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с. – URL: http://nkozlov.ru/library/pd/d4447/#.T5Ew63mb_yF (дата обращения 11.05.2011).

174. Гиббон Э. История упадка и разрушения Великой Римской империи: закат и падение Римской империи: пер. с англ.: в 7 т. / Гиббон Э. – М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2008. – Т. 1. – 640 с.

175. Гиляров А. И. Греческие софисты, их мировоззрение и деятельность в связи общей политической и культурной историей Греции / Гиляров А. И. – М.: Университетская типография, 1888.

176. Гиляров А. И. Источники о софистах. Платон как исторический свидетель. Опыт историко-философской критики / Гиляров А. И. – Киев: Тов-во И. Н. Кушнеров и Ко, 1891.

177. Гиро П. Частная и общественная жизнь греков / Гиро П. ; пер. с фр. Н. И. Лихаревой. – СПб. : Изд. т-ва О. Н. Поповой, 1913. – Вып. 1. – 100 с.

178. Грималь П. Цивилизация Древнего Рима / Грималь П. ; пер. с фр. И. Эльфонд. – Екатеринбург: У-Фактория; М.: АСТ МОСКВА, 2008. – 512 с.

179. Гринцер Н. П. Римский профиль греческой философии / Гринцер Н. П. // О пределах блага и зла. Парадоксы стоиков. – М.: Рос. гос. гуманитарный ун-т, 2000. – С. 9-38.

180. Гуревич П. С. Антропологический ренессанс / Гуревич П. С. // Феномен человека: антология. – М.: Высш. школа, 1993. – С. 3-23.

181. Гюйо Ж. М. Стоицизм и християнство: Эпиктет, Марк Аврелий и Паскаль : пер. с фр. / Гюйо Ж. М. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 112 с.

182. Данилюк А. Я. Развитие педагогической антропологии в контексте русской культурной традиции / Данилюк А. Я. // Педагогика. – 2003. – № 1. – С. 82-88.

183. Делез Ж. Что такое философия? / Делез Ж., Гваттари Ф. ; пер. с фр. С. Н. Зенкина. – М.: Ин-т экспериментальной социологии; СПб. : Алетейя, 1998. – 288 с.
184. Дементьева В. В. Современная античность и античная современность / Дементьева В. В. // Вестник древней истории. – 2008. – № 3. – С. 212-223.
185. Джонс А. Х. М. Гибель античного мира / Джонс А. Х. М. ; пер. с англ. Т. В. Горяиновой. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 576 с.
186. Дмитриев Г. Д. Конструктивистский дискурс в теории содержания образования в США / Дмитриев Г. Д. // Школьные технологии. – 2007. – № 3. – С. 3-9.
187. Добренькова Е. В. Социальная морфология образовательного дискурса: теоретико-методологический анализ: автореф. дис. ... д-ра социол. наук / Добренькова Е. В. – Ростов н/Д., 2007. – 41 с.
188. Довженко Ю. С. Тертуллиан и его трактат-загадка «О плаще» / Довженко Ю. С. // Квинт Септимий Флоренс Тертуллиан. О плаще / пер. с лат. А. Я. Пыжова; сопроводит. ст. и коммент. Ю. С. Довженко. – СПб.: Алетейя, 2000. – С. 5-24.
189. Доценко Т. Э. Архетипические смыслы антропологообразовательных традиций / Доценко Т. Э. // Философия права. – 2010. – № 5. – С. 115-120.
190. Драч Г. В. Рождение античной философии и начало антропологической проблематики / Драч Г. В. – М.: Гардарики, 2003. – 318 с.
191. Древнегреческо-русский словарь / сост. И. Х. Дворецкий; под ред. С. И. Соболевского. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей. – 1958. – Т.1. – С. 1-1043.
192. Древнегреческо-русский словарь / сост. И. Х. Дворецкий; под ред. С. И. Соболевского. – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей. – 1958. – Т. 2. – С. 1044-1904.
193. Древнегреческо-русский учебный словарь / сост. Т. Майер, Г. Штайнталь. – СПб. : Изд-во «Нотабене», 1997. – 291 с.
194. Дройзен И. Г. История эллинизма. История Александра Великого : пер. с нем. / Дройзен И. Г.– М.: Академический Проект; Киров: Константа, 2011. – 623 с.
195. Дьякова Е. Ю. Дискурсивные стратегии образовательного дискурса (на материале анализа Интернет-сайта Оксфордского университета) / Дьякова

Е. Ю. // Язык, коммуникация и социальная среда. – Воронеж, 2006. – Вып. 4. – С. 139-148.

196. Ежова Т. В. Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя: дис. ... д-ра пед. наук / Ежова Т. В. – Оренбург: Оренбургский гос. пед. ун-т, 2009. – 449 с.

197. Елизова Е. А. Дискурс как смысловая детерминанта гуманитарного образования / Елизова Е. А. // В мире научных открытий. – 2010. – № 2, ч. 1. – С. 164-167.

198. Жмудь Л. Я. Пифагор и ранние пифагорейцы / Жмудь Л. Я. – М.: Русский Фонд Содействия Образованию и Науке, 2012. – 445 с.

199. Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Жураковский Г. Е. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 510 с.

200. Забота о себе в современном мире: матер. всеросс. науч. практ. конф. 20 июня 2013 г., Новокузнецк / под общ. ред. Е. С. Щеголенковой, Я. А. Ветровой. – Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2013. – 66 с.

201. Забота о себе как феномен сознания человека: материалы к курсу «Психология» для студентов / сост. В. П. Седов. – Магнитогорск, 2000. – 27 с.

202. Завьялова Е. В. Античная концептосфера как способ формирования структуры концепта «гражданин» / Завьялова Е. В. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2006. – № 2. – С. 263-264.

203. Закирова А. Ф. Входя в герменевтический круг... Концепция педагогической герменевтики: монография / Закирова А. Ф. – М.: Гуманитар. изд. центр. ВЛАДОС, 2011. – 272 с.

204. Закирова А. Ф. Методологические основания педагогической герменевтики / Закирова А. Ф. // Альманах современной науки и образования. – 2008. – № 10(17), ч. II. – С. 73-79.

205. Захарченко М. В. Рефлексия в педагогике [Электронный ресурс] / Захарченко М. В. – URL: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/37918.php> (дата обращения: 01.12.2011).

206. Зберовский А. В. Становление демократической политической культуры в Элладе VIII-V веков до н.э.: политическая мысль и политический человек доплатоновского периода (культурологические аспекты) / Зберовский А. В. – Красноярск, 2008. – 310 с.

207. Зелинский Ф. Ф. История античной культуры / Зелинский Ф. Ф.; ред. и примеч. С. П. Заикина. – СПб. : Марс, 1995. – 380 с.

208. Иванкина Л. И. Образовательный дискурс современности / Иванкина Л. И. // Философские науки. – 2007. – № 12. – С. 86-99.

209. Иванченко Г. В. Забота о себе: история и современность / Иванченко Г. В. – М. : Смысл, 2009. – 304 с.
210. Ивашевский С. Л. Генезис и развитие идеала образованности в истории педагогической мысли / Ивашевский С. Л. // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург, 2001. – Вып. 4. – С. 120-128.
211. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) / Йегер В. ; пер. с нем. М.Н. Ботвинникова. – М. : «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шачалина, 1997. – Т. 2. – 335 с.
212. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека / Йегер В. ; пер. с нем. А. И. Любжина. – М. : «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шачалина, 2001. Т. 1. – 610 с.
213. Ильяшенко Е. Г. Становление педагогической антропологии в России: этапы развития, особенности современных подходов: дис. ... канд. пед. наук / Ильяшенко Е. Г. – М. : Ун-т РАО, 2003. – 172 с.
214. Йоргенсен М. Дискурс-анализ. Теория и метод: пер. с англ. / Йоргенсен М., Филлипс Л. – 2-е изд. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2008. – 352 с.
215. Исаева В. И. Античная Греция в зеркале риторики: Исократ / Исаева В. И. – М.: Наука; Восточная лит., 1994. – 255 с.
216. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2-х т. / сост. П. Я. Черных. – Изд. 3-е, испр., стер. – М. : Рус. яз., 1999. – Т. 1. – 624 с.
217. История субъективности: Средневековая Европа / сост. Ю. П. Зарецкий. – М. : Академический Проект: Гаудеамус, 2009. – 565 с.
218. Казертано Дж. Платоновский kallipolis между тем, чего нет, и тем, что должно быть / Казертано Дж. // Вестник древней истории. – 2009. – № 1. – С. 167-174.
219. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Каптерев П. Ф. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
220. Карапетян И. К. Тенденции развития категориально-понятийного аппарата педагогической науки в России (1850-1930): дис. ... д-ра пед. наук / Карапетян И. К. – М., 2000. – 344 с.
221. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / Карасик В. И. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
222. Карпов Л. О. Дискурс и смысл / Карпов Л. О. // Человек. – 2007. – № 5. – С. 130-136.

223. Касавин И. Т. Дискурс: специальные теории и философские проблемы / Касавин И. Т. // Человек. – 2006. – № 6. – С. 5-20.
224. Кассен Б. Эффект софистики / Кассен Б.; пер. с фр. А. Россиуса. – М.; СПб.: Университетская книга; Культурная инициатива, 2000. – 240 с.
225. Кессиди Ф. Х. Сократ / Кессиди Ф. Х. – СПб. : Алетей, 2001. – 352 с.
226. Клакхон К. К. М. Зеркало для человека. Введение в антропологию / Клакхон К. К. М. ; пер. с англ., под ред. А. А. Панченко. – СПб. : Евразия, 1998. – 352 с.
227. Кнабе Г. Цицерон, культура и слово / Кнабе Г. // Цицерон. Избранные сочинения / сост. и ред. М. Гаспарова, С. Ошерова, В. Смирнова. – М.: Худ. лит. ,1975. – С. 5-32.
228. Ковалев С. И. История Рима / Ковалев С. И.; под ред. Э. Д. Фролова. – СПб. : Полигон, 2002. – 864 с.
229. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. – М.: ИКЦ «Март», 2005. – 448 с.
230. Кожемякин Е. А. Дискурсный подход к изучению культуры [Электронный ресурс] / Кожемякин Е. А. // Энциклопедия «Дискурсология». – URL: http://www.madipi.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=135%3Adiscursologia-proyecto-enciclopedico&catid=134%3Adiscursologia-proyecto-enciclopedico-&Itemid=55 (дата обращения: 25.01.2012).
231. Кожемякин Е. А. Концептуально-методологическое обоснование дискурсной формы бытия культуры: дис. ... д-ра филос. наук / Кожемякин Е. А. – Белгород, 2009. – 403 с.
232. Колесников А. С. Забота о себе: Алкивиад I и этика образования / Колесников А. С. // Философия истории философии: обязательность и навязчивость исторического: сб. статей / отв. ред. Е. В. Малышкин. – СПб. : Изд. дом Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2012. – С. 62-86.
233. Колесникова И. А. История педагогической культуры: методологические проблемы изучения и проектирования / Колесникова И. А. // Историко-педагогический ежегодник. 2011 год. – М. : АСОУ, 2011. – Вып. 39. – С. 40-57.
234. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / Колесникова И. А. – СПб. : СПбГУПМ, 1999. – 242 с.
235. Колесникова И. А. Проблемы формирования историко-

педагогической компетентности исследователей образования / Колесникова И. А. // Преподавание историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего профессионального образования: содержание и современные подходы: сб. науч. тр. по итогам Всерос. науч.-практ. конф. – XXIX сессии Науч. совета по проблемам истории образования и пед. науки РАО. Волгоград, 12-14 нояб. 2012 г. / под ред. М. В. Богуславского, С. В. Куликовой. – Волгоград: Перемена, 2012. – С. 37-45.

236. Колесова А. К. Источниковедческие проблемы исследования материнства в историко-педагогическом дискурсе / Колесова А. К., Колб А. Л. // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – С. 348-348.

237. Корбут А. М. Образовательная субъективность и «технологии себя» / Корбут А. М. // Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М. А. Гусаковский, Л. А. Яценко, С. В. Костюкевич и др.; под ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2004. – <http://charko.narod.ru/index38.html> (дата обращения 12.10.2013).

238. Корж Ю. В. «Античный маятник» европейской культуры / Корж Ю. В. // Молодая наука на рубеже веков. – М., 1997. – С. 19-33.

239. Корнетов Г. Б. Задачи, сущность и методология историко-педагогических исследований / Корнетов Г. Б. // Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики образования: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. – М., 2006. – Вып. 3. – С. 7-24.

240. Корнетов Г. Б. Идея воспитания «человека как человека» в истории педагогической мысли: постановка проблемы / Корнетов Г. Б. // Педагогический идеал «нового человека» в истории образования (социально-политический контекст): коллективная монография / под ред. Г. Б. Корнетова, О. Е. Кошелевой. – М.: ИТИП РАО, 2008. – С. 23-92.

241. Корнетов Г. Б. Историко-педагогическое познание на пороге XXI века: перспективы антропологического подхода / Корнетов Г. Б. – М.-Владимир: ВГПУ, 1998. – 48 с.

242. Корнетов Г. Б. Историческое и теоретическое осмысление педагогических феноменов / Корнетов Г. Б. – М.: АСОУ, 2012. – 220 с.

243. Корнетов Г. Б. История педагогики как наука и компонент содержания педагогического образования: монография / Корнетов Г. Б. – М.: АСОУ, 2012. – 172 с.

244. Корнетов Г. Б. Методология истории педагогики / Корнетов Г. Б. // История теории и практики образования: монография. В 2 т. – М.: АСОУ, 2012. – Т. 1: Теория истории педагогики. История образования и педагогической

мысли за рубежом / под ред. Г. Б. Корнетова. – С. 11-46.

245. Корнетов Г. Б. Педагогическая традиция западной цивилизации: начало становления / Корнетов Г. Б. // Свободное воспитание. Педагогический альманах. – М., 1993. – Вып. 3. – С. 18-28.

246. Корнетов Г. Б. Предмет и объект истории педагогики / Корнетов Г. Б. // Историко-педагогический журнал – 2012. – № 1. – С. 34-52.

247. Корнетов Г. Б. Современное осмысление предмета истории педагогики / Корнетов Г. Б. // Историко-педагогический ежегодник. 2012 год. – М.: АСОУ, 2012. – Вып. 49. – С. 37-53.

248. Корнилова Е. Н. Риторика – искусство убеждать. Своеобразие публицистики античной эпохи / Корнилова Е. Н. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 208 с.

249. Коротеева О. В. Дефиниция в педагогическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Коротеева О. В. ; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 1999. – 17 с.

250. Костяев А. И. Культура как текст. Дискурс-анализ античности и современность: монография / Костяев А. И. – М.: МГУКИ, 2003. – 142 с.

251. Котова И. Б. Педагогическая антропология в процессе обретения дисциплинарного статуса / Котова И. Б., Шиянов Е. Н. // Известия РАО. – 1999. – № 3. – С. 10-22.

252. Кошелева О. Е. Актуальное значение истории педагогики и подходы к обновлению ее преподавания / Кошелева О. Е. // Преподавание историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего профессионального образования: содержание и современные подходы: сб. науч. тр. по итогам Всерос. науч.-практ. конф. – XXIX сессии Науч. совета по проблемам истории образования и пед. науки РАО. Волгоград, 12-14 нояб. 2012 г. / под ред. М. В. Богуславского, С. В. Куликовой. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2012. – С. 31-37.

253. Кошелева О. Е. Антропологические основания педагогики христианского Средневековья / Кошелева О. Е. // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии. – М., 2001. – Вып. 2. – С. 78-94.

254. Краевский В. В. Язык педагогики в контексте современного научного знания / Краевский В. В. // Язык педагогики в контексте современного научного знания: материалы всерос. методол. конф.-семинара. – Волгоград, Краснодар, М., 2008. – С. 38-47.

255. Красноперова Е. В. Технология преодоления проявлений агрессии

учителей в педагогическом дискурсе: дис. ... канд. пед. наук / Красноперова Е. В. – Ижевск, 2006. – 184 с.

256. Кузин В. В. Интегративная педагогическая антропология / Кузин В. В., Никитюк Б. А. – М.: ФОН, 1996. – 178 с.

257. Кузнецова Н. А. Репрезентация концепта «школа» в педагогических статьях Л.Н. Толстого: автореф. ... дис. канд. филол. наук / Кузнецова Н. А. – Курск: КГУ, 2012. – 18 с.

258. Куликов В. Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы / Куликов В. Б. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 150 с.

259. Кун Т. Структура научных революций / Кун Т. ; пер. с англ. И. З. Налетова; общ. ред. и послесл. С. Р. Микулинского и Л. А. Марковой. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.

260. Курбанов М. Г. О духовном «насилии» над истиной в социально-образовательном дискурсе / Курбанов М. Г. // Образование и насилие: сб. статей / под ред. К. С. Пигрова. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2004. – С. 46-53.

261. Лазарев Ф. В. Многомерный человек. Введение в интервальную антропологию / Лазарев Ф. В., Литтл Б. А. – Симферополь: СОНАТ, 2001. – 264 с.

262. Лакатос И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ / Лакатос И. – М.: Медиум, 1995. – 235 с.

263. Лановский М. Ф. Современный проект «заботы о себе» Лановский М. Ф. // Человек. – 2012. – №. 6. – С. 116-124.

264. Латинско-русский словарь / сост. И. Х. Дворецкий. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1976. – 1096 с.

265. Латинско-русский словарь / сост. О. Петрученко. – Изд. 9-е, испр. – М.: Издание товарищества «В. В. Думнов, наследники бр. Салаевыхъ», 1914. – 814 с.

266. Леонова О. А. Региональное образовательное пространство: принципы формирования и прогнозирования развития: дис. ... д-ра пед. наук / Леонова О. А. – Волгоград: ВГПУ, 2008. – 332 с.

267. Лехциер В. Л. Забота о себе и проблема философского образования [Электронный ресурс] / Лехциер В. Л. // Идея университета и топос мысли: материалы конф. 3-5 октября, 2005 г. – Самара: Самарский гос. ун-т, 2005. – С. 51-65. – URL: http://hpsy.ru/public/x4111.htm#_ednref12 (дата обращения 09.11.2012).

268. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.

Н. Ярцевой. – 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.

269. Липаев А. П. Педагогический дискурс как средство социального воспитания сельских школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Липаев А. П. – Кострома, 2004. – 22 с.

270. Липская Л. А. Интеграция вариативных антропологических подходов в педагогике / Липская Л. А. // Образование и наука. – 2007. – № 4 (46). – С. 46-52.

271. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении / Локк Дж. // Сочинения: в 3-х т. – М.: Мысль, 1985. – Т. 1. – С. 78-582.

272. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Софисты. Сократ. Платон. История античной эстетики. . Т. 2 / Лосев А. Ф. – М.: Искусство, 1969. – 641 с. – <http://psylib.org.ua/books/lose002/txt05.htm> (дата обращения: 01.04.2013).

273. Лосев А. Ф. Словарь античной философии / Лосев А. Ф. – М.: МИР ИДЕЙ; АО АКРОН, 1995. – 232 с.

274. Лосев А. Ф. Античность как тип культуры / Лосев А. Ф., Чистяков Н. А., Бородай Т. Ю. и др. – М.: Наука, 1988. – 333 с.

275. Лотман Ю. М. Несколько мыслей о типологии культур / Лотман Ю. М. // Языки культуры и проблемы переводимости. – М.: Наука, 1987. – С. 3-11.

276. Лукацкий М. А. Человек обучающийся (homo educandus): от Античности до современности / Лукацкий М. А. // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2008. – №1. – С. 6-35.

277. Луков Вал. А. Парадигмы воспитания: от «войны тезаурусов» к «диалогу тезаурусов» / Луков Вал. А., Луков Вл. А. // Вестник международной Академии наук (русская секция). – 2007. – № 1. – С. 68-72.

278. Лучинская Е. Н. Постмодернистский дискурс: семиологический и лингвокультурологический аспекты интерпретации: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Лучинская Е. Н. – Краснодар: Куб. гос. ун-т, 2002. – 43 с.

279. Майоров Г. Г. Судьба и дело Бозция / Майоров Г. Г. // Бозций. «Утешение философией» и другие трактаты. – М.: Наука, 1990. – С. 315-413.

280. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / Макаров М. Л. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.

281. Макарова Е. Л. Обучение средствам метакоммуникации в аргументирующем дискурсе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Макарова Е. Л. – М.: Моск. гос. лингв. ун-т, 1994. – 24 с.

282. Мардиев Т. К. Концепт «дружба» во взглядах философов-мыслителей эпохи античности и возрождения / Макарова Е. Л. // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Философские

науки. – 2011. – № 3. – С. 168-171.

283. Маринович Л. Эпиктет / Маринович Л., Кошеленко Г. // Беседы Эпиктета / изд. подг. Г.А. Таронян. – М.: Ладомир, 1997. – С. 5-36.

284. Марков Б. В. Люди и знаки: антропология межличностной коммуникации / Марков Б. В.. – СПб. : Наука, 2011. – 667 с.

285. Марру А.-И. История воспитания в античности (Греция) / Марру А.-И. ; пер. с фр. А. И. Любжина, М. А. Сокольской, А. В. Пахомовой. – М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шачалина, 1998. – 432 с.

286. Мелихов В. А. Очерк воспитания и обучения в древнем Риме. Ч. 1: Римское воспитание во времена республики / Мелихов В. А. – Харьков: Типография «Мирный труд», 1913. – 115 с.

287. Мельникова А. С. Социальный статус софиста в «Жизнеописаниях софистов» Флавия Филострата / Мельникова А. С. // Мнемон. Исследования и публикации по истории античного мира. – 2002. – № 1. – С. 233-244.

288. Митина А. М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ: дис. ... д-ра пед. наук / Митина А. М. – Волгоград: Волгогр. гос. пед. ун-т, 2005. – 417 с.

289. Мирнова А. А. Проблема субъекта в контексте постсовременности: дис. ... канд. филос. наук / Мирнова А. А. – СПб., 2009. – 169 с.

290. Михайлова О. В. Образование «человека успешного»: социокультурный анализ: автореф. ... дис. канд. филос. наук / Михайлова О. В. – Томск: Институт развития образовательных систем, 2009. – 24 с.

291. Михель Д. В. Мишель Фуко в стратегиях субъективации: от «Истории безумия» до «Заботы о себе»: материалы лекц. курсов 1996-1998 гг. / Михель Д. В. – Саратов: Изд-во Поволжского филиала Рос. учеб. центра, 1999. – 140 с.

292. Мордвинцева Л. П. Пайдейя и современная философия образования (обзор) / Мордвинцева Л. П. // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 3: Философия. Реферативный журнал. – 2002. – № 4. – С. 110-129.

293. Мошкова Л. В. Подходы к концептуализации историко-педагогического знания в отечественной науке 90-хх гг. XX века / Мошкова Л. В. // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии. – 2001. – Вып. 4: Педагогическая антропология. – С. 18-39.

294. Мухина В. С. Феноменология развития и бытия личности / Мухина В. С. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 640 с.

295. Неретина С. С. Возможности понимания [Электронный ресурс] /

Неретина С. С. // Антология средневековой мысли. – СПб. : Изд-во Русского христианского гуманитарного ин-та, 2001. – Т. 1: Теология и философия европейского средневековья. – http://krotov.info/library/01_a/avg/ustin_001.htm (дата обращения: 11.03.2013).

296. Нестеров П. В. Античные Олимпийские игры в период упадка Олимпии как отражение древнегреческой идеологии и педа: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Нестеров П. В. – Малаховка: Моск. гос. Академия физической культуры, 2010. – 21 с.

297. Нехаева Н. А. Природа «я – формирующих» технологий и формирование человека повседневности: культурологический дискурс / Нестеров П. В. // Известия Томского политехнического университета. – 2008. – Т. 312, № 6. – С. 136-140.

298. Никольский Б. М. Комментарии / Никольский Б. М. // Цицерон. О пределах блага и зла. Парадоксы стоиков. – М.: Рос. гос. гуманитарный ун-т, 2000. – С. 243-418.

299. Никулина М. А. Специфика дискурса постмодерна: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Никулина М. А. – Ростов н/Д.: РГУ, 2002. – 25 с.

300. Новейший философский словарь. – 3-е изд., испр. – Мн.: Книжный дом, 2003. – 1280 с.

301. Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / Огурцов А. П., Платонов В. В. – СПб. : РХГИ, 2004. – 520 с.

302. Орлова Э. А. История антропологических учений: учебник для студентов пед. вузов / Орлова Э. А. – М. : Академический проект; Альма Матер, 2010. – 621 с.

303. Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: дис. ... д-ра пед. наук / Остапенко А. А. – Краснодар, 2005. – 424 с.

304. Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / Остапенко А. А. – М.: Народное образование, 2007. – 384 с.

305. Остапенко А. А. Нормативные и ненормативные образовательные результаты, или Что мы теряем за пределами гособразовательных стандартов? / Остапенко А. А. // Школьные технологии. – 2010. – № 2. – С. 35-40.

306. Остапенко А. А. Человек исчезающий: исторические предпосылки и суть дегуманизации образования / Остапенко А. А., Хагуров Т. А // Народное образование. – 2011. – № 7. – С. 46-54.

307. Остражкова Н. С. Педагогический дискурс лекции: монография /

Остражкова Н. С. – Тамбов: ТГУ, 2009. – 167 с.

308. Очерки по истории педагогики / составлены воспитанниками Казанского учительского института по классным урокам и изданы под редакцией А. И. Анастасиева. – Казань: Типография Императорского университета, 1900. – Вып. 1. – 50 с.

309. Педагогический словарь: в 2 т. Т. 2 / гл. ред. И. А. Каиров. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1960. – 774 с.

310. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Рос. энцикл., 2002. – 528 с.

311. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Рос. энцикл., 2002. – 528 с.

312. Персия, Греция и западное Средиземноморье. Ок.525-479 гг. до н.э. / под ред. Дж. Бордмэна, Н.-Дж.-Л. Хэммонда, Д.-М. Льюиса и М. Оствальда; пер. с англ., подг. текста, пред., примеч. А. В. Зайкова. – М.: Ладомир, 2011. – 1112 с. – (Кембриджская история древнего мира; Т. IV).

313. Перфилова Т. Б. Высшее образование в Римской империи (культурологический аспект): автореф. ... дис. д-ра ист. наук / Перфилова Т. Б. – М.: Яросл. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2005. – 783 с.

314. Петров В. П. Адаптивно-адаптирующие стратегии в антропологическом дискурсе: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Петров В. П. – СПб.: Санкт-Петербургский гос. ун-т, 1998. – 49 с.

315. Петров М. К. Античная культура / Петров М. К. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1997. – 352 с.

316. Петрова Г. И. «Забота о себе»: технология или антропология? / Петрова Г. И. // Вестник томского государственного университета. – 2009. – № 2(6). – С. 136-143.

317. Пичугина В. К. Антропологический дискурс педагогики: исторические и теоретические аспекты: монография / Пичугина В. К.; науч. ред. Г. Б. Корнетов. – Волгоград: Изд-во «Флинта»: Изд-во «Наука», 2013. – 168 с.

318. Плахотник О. В. Дискурс как понятие: философско-методологический потенциал / Плахотник О. В. // Гуманитарный часопис. – 2009. – № 3. – С. 27-31.

319. Плеснер Х. Ступени органического и человек. Введение в философскую антропологию [Электронный ресурс] / Плеснер Х. // Официальный сайт Б. М. Бим-Бада. – URL: <http://www.bim-bad.ru/docs/plesner.pdf> (дата обращения: 18.03.2012).

320. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике /

Полонский В. М. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.

321. Полунина Л. Н. Европейский образовательный дискурс: опыт типологического исследования / Полунина Л. Н. // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2011. – № 6(60). – С. 127-120.

322. Полякова М. В. Концепты теории воспитания: практ.-ориентир. монография / Полякова М. В. – Екатеринбург: РГППУ, 2010. – 172 с.

323. Пономаренко Л. Н. Формирование дискурсивной компетенции у студентов педагогических специальностей в процессе межкультурного диалога: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Пономаренко Л. Н. – Киров: Вят. гос. гуманит. ун-т, 2009. – 18 с.

324. Попов А. А. Открытое образование: философия и технологии / Попов А. А. – М.: ЛИБРИКОМ, 2013. – 256 с.

325. Пospelова Ю. Ю. Концепт «интеллектуальное взаимодействие» в педагогическом дискурсе: дис. ... канд. филол. наук / Пospelова Ю. Ю. – Киров, 2009. – 189 с.

326. Пузынин А. П. Учитель Иисус. Сравнительное исследование древних моделей ученичества / Пузынин А. П. – Черкассы: Коллоквиум, 2008. – 176 с.

327. Рассоха И. Н. Апология софистов. Релятивизм как онтологическая система / Рассоха И. Н. – Харьков: ХНАМГ, 2009. – 300 с.

328. Расширение греческого мира. VIII-VI века до н.э. / под ред. Дж. Бордмэна, Н.-Дж.-Л. Хэммонда; пер. с англ., подг. текста, пред., примеч. А. В. Зайкова. – М.: Ладомир, 2007. – 653 с.

329. Ревякина Н. В. Сочинения Хуана Луиса Вивеса «О наставлении юношей» / Ревякина Н. В. // Европейская педагогика от Античности до Нового времени: сб. науч. тр. / под ред. В. Г. Безрогова, Л. В. Мошковой. – М.: Изд-во ИТПиМИО РАО, 1993. – Ч. 3. – С. 35-48.

330. Резницкая Г. И. Возможности дискурсивного подхода к анализу процесса социализации ребенка в семье / Резницкая Г. И. // Психология общения XXI век : 10 лет развития : материалы междунар. конф. (8-10 окт. 2009 г.). – М. : ИГ-СОЦИН, 2009. – Т. 2. – 303 с.

331. Рист Дж. М. Плотин: путь к реальности / Рист Дж. М. ; пер. с англ. И. В. Берестова и Е. В. Афонасина. – СПб. : Изд-во Олега Абышко, 2005. – 320 с.

332. Розин В. М. Предпосылки и особенности античной культуры / Розин В. М. – М., 2004. – 297 с.

333. Розов М. А. Теория социальных эстафет и проблемы эпистемологии / Розов М. А. – М.: Новый хронограф, 2008. – 352 с.

334. Романов А. А. Антропологический синтез естественно-научных идей и экспериментальных методик в педагогике России / Романов А. А. // Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики образования: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. – М., 2006. – Вып. 3. – С. 223-237.
335. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. Т. 2 / ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 672 с.
336. Русакова О. Ф. Дискурс как властный ресурс / Русакова О. Ф., Спасский А. Е. // Современные теории дискурса: мультидисциплинарный анализ. – Екатеринбург: Дискурс-Пи, 2006. – С. 128-140. – Серия: Дискурсология.
337. Савельев Д. С. Педагогический дискурс или опыт обсуждения экспериментов по развитию образования: анализ результатов экспериментальной работы в школах Ульяновской области по программе ПИЭР / Савельев Д. С. – Ульяновск: УИПКПРО, 2007. – 164 с.
338. Савин М. В. Историко-педагогические воззрения Поля Мишеля Фуко / Савин М. В. // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 102-114.
339. Савин М. В. Развитие педагогических традиций в российском образовании конца XVII – начала XIX в.: дис. ... д-ра пед. наук / Савин М. В. – Волгоград: Волгогр. гос. пед. ун-т, 2005. – 321 с.
340. Садовников Е. С. Забота о себе, о других, о государстве в здоровом образе жизни / Садовников Е. С. // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2012. – Т. 86, № 4. – С. 125-127.
341. Саморуков А. А. Формирование дискурсивной компетентности студента в образовательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Саморуков А. А. – Оренбург: Оренбург. гос. пед. ун-т, 2010. – 24 с.
342. Сапрыкина А. А. Семейное воспитание в педагогическом учении Иоанна Златоуста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Сапрыкина А. А. – М. : Ин-т теории и истории педагогики РАО, 2012. – 29 с.
343. Сахановская Е. Г. Личность в информационном обществе: дискурс и образование: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Сахановская Е. Г. – Екатеринбург: Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького, 2008. – 23 с.
344. Седов В. П. Исследование феномена заботы человека о самом себе в динамике континуального сознания: монография / Седов В. П. – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – 135 с.
345. Седов К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции / Седов К. Ф.. – М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.

346. Сергеев К. А. Ренессансные основания антропоцентризма / Сергеев К. А. – СПб.: Наука, 2007. – 260 с.
347. Сергеев С. Ф. Тема и дискурс в педагогическом процессе / Сергеев С. Ф. // Школьные технологии. – 2008. – №4. – С. 33-38.
348. Сергеев С. Ф. Введение в теорию дискурсного поля учебной организации / Сергеев С. Ф., Сергеева А. С. // Открытое образование. – 2012. – № 3 (92). – С. 61-68.
349. Сериков В. В. О природе педагогического знания / Сериков В. В. // Педагогический лицей: опыт, традиции, перспективы: сб. науч. тр. – Волгоград: М-во образования и науки РФ, ВГПУ, Волгогр. муж. пед. лицей, 2005. – С. 10-23.
350. Сериков В. В. Педагогическое понятие как инструмент обобщения, интерпретации и коммуникации в образовательной теории и практике / Сериков В. В. // Язык педагогики в контексте современного научного знания: материалы всерос. методол. конф.-семинара. – Волгоград, Краснодар, М., 2008. – С. 58-65.
351. Сластенин В. А. Антропологическая традиция в отечественной педагогике / Сластенин В. А. // Русская национальная школа. – 2009. – № 3. – С. 27-29.
352. Слободчиков В. И. Антропологизация отечественного образования – императив его модернизации / Слободчиков В. И. // Психология обучения. – 2011. – № 1. – С. 4-19.
353. Слободчиков В. И. Концептуальные основы антропологии современного образования / Слободчиков В. И. // Образование и наука. – 2010. – № 1(69). – С. 11-22.
354. Словарь иностранных слов. – 14-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1987. – 608 с.
355. Слуцкий В. И. Природа ребенка и воспитание: антропологический дискурс / Слуцкий В. И. // Ярославский педагогический вестник. – 2006. – № 3. – С. 65-69.
356. Слышкин Г. Г. Дискурс и концепт (о лингвокультурном подходе к изучению дискурса) / Слышкин Г. Г. // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. трудов. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 38-45.
357. Смирнов А. Е. «Забота о себе» и политико-юридические сферы Древней Греции / Смирнов А. Е. // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Право. – 2006. – № 5 (60). – С. 81-86.

358. Смирнов С. А. О смысле онтологической заботы/работы (комментарии на полях «Герменевтики субъекта» М. Фуко) / Смирнов С. А. // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. – 2010. – Т. 4, № 1. – С. 74-93.
359. Смирнов С. А. Образовательные результаты в категориях антропологического дискурса [Электронный ресурс] / Смирнов С. А. // Antropolog.ru : электронный альманах. – URL: <http://antropolog.ru/doc/persons/smirnov/smirnov20> (дата обращения: 07.09.2012).
360. Советский энциклопедический словарь / науч. ред. А. М. Прохоров. – М.: Сов. Энцикл., 1981. – 1600 с.
361. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич – М.: «Современное слово», 2001. – 928 с.
362. Современный философский словарь / под ред. В. Е. Кемерова. – М.: Акад. проект, 2004. – 864 с.
363. Соловьев А. Е. Историко-философский анализ феномена «заботы о себе»: дис. ... канд. филос. наук / Соловьев А. Е. – Ростов н/Д, 2006. – 160 с.
364. Старцева И. А. Педагогическая антропология В.А. Сухомлинского: опыт воспитания человеческой индивидуальности: дис. ... канд. пед. наук / Старцева И. А. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2002. – 231 с.
365. Стась И. Н. Концепт «город» в постмодернистской историографии / Стась И. Н. // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 11 (265). – С. 154-159.
366. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Степанов Ю. С. – 3-е изд. – М.: Академический проект, 2004. – 982 с.
367. Столяров А. А. Тертуллиан. Эпоха. Жизнь. Учение / Столяров А. А. // Избранные сочинения: пер. с лат.; общ. ред. и сост. А. А. Столярова. – М.: Прогресс: Культура, 1994. – С. 7-34.
368. Строгоцкий В. М. Полис и империя в классической Греции: учеб. пособие / Строгоцкий В. М. – Н. Новгород: НГПИ им. М. Горького, 1991. – 244 с.
369. Суриков И. Е. Античная Греция: политики в контексте эпохи: архаика и ранняя классика / Суриков И. Е. – М.: Наука, 2005. – 351 с.
370. Суходуб Т. Д. Почему антропологические проблемы рассматриваются в современном философском дискурсе под знаком кризиса? / Суходуб Т. Д. // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. – 2008. – № 7. – С. 295-306.
371. Сыров В. Н. Об эвристическом потенциале метафоры / Сыров В. Н.

// Критика и семиотика. – 2007. – Вып. 11. – С. 78-92.

372. Тарасова О. И. Антропологический кризис и феномен понимания: монография / Тарасова О. И. – Волгоград: Волгогр. науч. изд-во, 2009. – 218 с.

373. Тираненко И. Н. Антропологическая тема в философии Цицерона: о природе души и ее бессмертии / Тираненко И. Н. // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2004. – № 3. – С. 6-9.

374. Титаренко И. Н. Цицерон о взаимосвязи древнегреческой и древнеримской культур: от античных идей к современной культурологической методологии / Титаренко И. Н. // Научная мысль Кавказа. – 2010. – № 3. – С. 29-35.

375. Титаренко И. Н. Проблема человека в латиноязычной философии Древнего Рима: дис. ... д-ра филос. наук / Титаренко И. Н. – Ростов н/Д: РГУ, 2005. – 389 с.

376. Тойнби А. Образование в зеркале истории / Тойнби А. ; пер. с англ. О. В. Батлука // История педагогики как наука и компонент содержания педагогического образования: монография / Корнетов Г. Б. – М.: АСОУ, 2012. – С. 158-172.

377. Толстой Л. Н. О задачах педагогики / Толстой Л. Н. // Педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1989.

378. Тузиков А. Р. Идеологический дискурс экстремизма: видимое и невидимое: монография / Тузиков А. Р., Зинурова Р. И. – Казань: КГТУ, 2010. – 232 с.

379. Туманс Х. О месте города в системе античных ценностей / Туманс Х. // Мнемон. Иссл. и публ. по истории античного мира. – 2009. – № 8. – С. 19-48.

380. Тэйлор К. Сократ : пер. с англ. / Тэйлор К. – М.: Астрель, 2010. – 160 с.

381. Тягунов А. А. Философский анализ ситуаций риска, случайности и неопределенности : дис. ... д-ра филос. наук / Тягунов А. А. – Тверь, 1999. – 342 с.

382. Тягунова Т. В. Негативность различения и предел интерпретации в образовательном дискурсе / Тягунова Т. В. // Идея университета: парадоксы самоописания: материалы III междунар. науч.-практ. конф. «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению». 29-30 апр. 2002. – Минск: Пропилем, 2002. – С. 215-218.

383. Уемлянина Е. С. Пайдейя как образование личности: автореф. ... дис. ... канд. филос. наук / Уемлянина Е. С. – Архангельск: Поморский гос. ун-т

им. М.В. Ломоносова, 2002. – 22 с.

384. Уинч П. Идея социальной науки и ее отношение к философии / Уинч П.; пер. с англ. М. Горбачева, Т. Дмитриева. – М.: Русское феноменологическое общество, 1996. – 107 с.

385. Уколова В. И. «Последний римлянин» Бозций / Уколова В. И. – М.: Наука, 1987. – 160 с.

386. Уколова В. И. Античное наследие и культура раннего средневековья (конец V – начало VII века) / Уколова В. И. – М.: Наука, 1989. – 320 с.

387. Ямбург Е. А. Педагогический декамерон / Ямбург Е. А. – М.: Дрофа, 2008. – 367 с.

388. Унт Я. «Размышления» Марка Аврелия как литературный и философский памятник / Унт Я. // Марк Аврелий Антонин. Размышления / отв. ред. А. И. Доватур. – Л.: Наука, ленингр. отд-ние, 1985. – С. 94-115.

389. Уссинг Ж. Л. Воспитание и обучение у греков и римлян / Уссинг Ж. Л.; пер. Н. Новопашенный. – СПб.: Тип. В. Безобразова и комп., 1878. – 174 с.

390. Феномен досуга в античном мире: кол. монография / под ред. Э. Д. Фролова. – СПб.: ИЦ «Гуманитарная академия», 2013. – 464 с.

391. Фокин А. Р. Тертуллиан о должностях и служениях в древней церкви (конец II в. – нач. III в.) [Электронный ресурс] : материалы богосл. конф. Русской Православной Церкви «Православное учение о церкви» Москва, г/к «Даниловский» 17-20 ноября 2003 г. / Фокин А. Р. – URL: <http://www.relig-museum.ru/ecclesia/word/tertulliandeofficiis.doc>. (дата обращения 12.12.2012).

392. Франкл В. Человек в поисках смысла / Франкл В. – М.: Прогресс, 1990. – 356 с.

393. Франкл С. Л. Человек и реальность: метафизика человеческого бытия / Франкл С. Л. – М.: Хранитель, 2007. – 382 с.

394. Фролов Э. Д. Греция в эпоху поздней классики (Общество. Личность. Власть) / Фролов Э. Д. – СПб.: Издательский Центр «Гуманитарная Академия», 2001. – 602 с.

395. Фролов Э. Д. Ксенофонт и его «Киропедия» / Фролов Э. Д. // Ксенофонт. Киропедия / подг. В. Г. Боруховичем, Э. Д. Фроловым. – М.: Наука, 1976. – С. 252-267.

396. Фуко М. Археология знания / Фуко М.; пер. с фр. С. Митина, Д. Стасова. – Киев: Ника-Центр, 1996. – 206 с.

397. Фуко М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочит. в Коллеж де Франс в 1981-1982 учеб. г. / Фуко М.; пер. с фр. А. Г. Погоняйло. – СПб.:

Наука, 2007. – 680 с.

398. Фуко М. История сексуальности – III: Забота о себе / Фуко М. – Киев: Дух и литера: Грунт; М.: Рефл-бук, 1998. – 288 с.

399. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / Фуко М. ; пер. с фр. В. Наумова; под ред. И. Борисовой. – М. : Ad Marginem, 1999. – 480 с.

400. Фуко М. О начале герменевтики себя / Фуко М. // Логос. – 2008. – № 2 (65). – С. 65-95.

401. Фуко М. Порядок дискурса / Фуко М. // Воля к истине: по ту сторону власти, знания и сексуальности. Работы разных лет : пер. с фр. – М. : Касталь, 1996. – 448 с.

402. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / Фуко М. ; пер. с фр. В. П. Визгина и Н. С. Автономовой. – СПб.: А-сad, 1994. – 406 с.

403. Фуко М. Технологии себя / Фуко М. // Логос. – 2008. – № 2 (65). – С. 96-122.

404. Фуко М. Управление собой и другими: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1982-1983 уч. году / Фуко М. – СПб. : Наука, 2011. – 432 с.

405. Фуко М. Этика заботы о себе как практика свободы / Фуко М. // Интеллектуалы и власть: избр. полит. статьи, выступления и интервью / пер. с фр. Б. М. Скуратова. – М. : Праксис, 2006. – Ч. 3. – С. 241-270.

406. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне : пер. с нем. / Хабермас Ю. – М.: Весь Мир, 2003. – 416 с.

407. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления :пер. с нем. / Хайдеггер М. – М.: Республика, 1993. – 447 с.

408. Хеннингсен Ю. Автобиография и педагогика / Хеннингсен Ю. ; пер. с нем. В. А. Волкова; под общ. ред. В. Г. Безрогова. – М.: УРАО, 2000. – 184 с.

409. Хлебников В. Г. Философская теология античности: аналитический обзор / Хлебников В. Г. ; РАН, ИНИОН, Отд. Философии. – М., 2005. – Серия: Проблемы философии. Ч. 1: Досократики, Сократ, Платон, Аристотель. – 135 с.

410. Хоружий С. С. Практики себя и духовные практики: две парадигмы неклассической антропологии / Хоружий С. С. // Фонарь Диогена. Проект синергийной антропологии в современном гуманитарном контексте. – М.: Прогресс-Традиция, 2010. – С. 74-239.

411. Хоружий С. С. Человек: сущее, трояко размыкающее себя [Электронный ресурс] / Хоружий С. С. // Официальный сайт института синергийной антропологии. – URL: http://synergia-isa.ru/wp-content/uploads/2011/06/horuzhy_troyakoe_sushee.pdf (дата обращения: 31.07.2012).

412. Чернышева Е. С. Развитие и репрезентация педагогических концептов в трудах российских реэмигрантов XX века: дис. ... канд. пед. наук / Чернышева Е. С. – Ростов н/Д: ЮФУ, 2012. – 169 с.
413. Чернявская В. Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: учеб. пособие / Чернявская В. Е. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 136 с.
414. Черняховская О. М. Ксенофонт устами Сократа о нравственном выборе / Черняховская О. М. // Вестник древней истории. – 2009. – № 1. – С. 5-32.
415. Шакир-Заде А. С. Эпикур / Шакир-Заде А. С. – М.: Изд-во соц.-экон. лит-ры, 1963. – 224 с.
416. Шахнович М. М. Парадоксы теологии Эпикура / Шахнович М. М. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. филос. о-ва, 2000. – 152 с.
417. Шахнович М. М. Сад Эпикура: философия религии Эпикура и эпикурейская традиция в истории европейской культуры / Шахнович М. М. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2002. – 284 с.
418. Шевелев А. Н. Потенциал феноменологического подхода в историко-педагогических исследованиях / Шевелев А. Н. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2006. – Т.6, № 14. – С. 151-162.
419. Шевелев В. Н. Антропологический дискурс в изучении российской модернизации / Шевелев В. Н. // Теория и практика общественного развития. – 2009. – № 2. – С. 141-148.
420. Шендрик И. Г. Профессиональное образование в условиях постиндустриального общества / Шендрик И. Г. // Научный диалог. – 2012. – № 10: Педагогика. – С. 53-59.
421. Ширяева Т. А. Общекультурные и институциональные особенности дискурса / Ширяева Т. А. // Знание. Понимание. Умение. – 2007. – № 4. – С. 103-108.
422. Шлейермахер Ф. Герменевтика / Шлейермахер Ф. ; пер. с нем. А. Л. Вольского; науч. ред. Н. О. Гучинская. – СПб.: Европейский дом, 2004. – 242 с.
423. Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов. Т. 1: История педагогики дохристианской эпохи / Шмидт К. ; пер. Э. Циммермана. – М.: Типография А. И. Мамонтова и К^о, 1877. – 500 с.
424. Шувалов В. И. Метафорический дискурс / Шувалов В. И. – М.:

Прометей МПГУ, 2005. – 148 с.

425. Щербинина Ю. В. Гармонизация педагогического дискурса: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук / Щербинина Ю. В. – М.: Мос. гос. пед. ун-т, 2010. – 46 с.

426. Щербинина Ю. В. Педагогический дискурс: на пути к гармонизации: монография / Щербинина Ю. В. – М.: МПГУ, Прометей, 2010. – 300 с.

427. Ястребицкая А. Л. Средневековая культура и город в новой исторической науке: учеб. пособие / Ястребицкая А. Л. – М.: Интерпракс, 1995. – 416 с.

428. Ямбург Е. А. Контуры культурно-исторической педагогики / Ямбург Е. А. // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 3-10.

429. Ямбург Е. А. Кто и как учит извлекать уроки истории / Ямбург Е. А. // Народное образование. – 2013. – № 1. – С. 48-54.

430. Ямбург Е. А. Педагогический декамерон / Ямбург Е. А. – М.: Дрофа, 2008. – 367 с.

431. A Greek-English Lexicon. revised and augmented throughout by. Sir Henry Stuart Jones. with the assistance of. Roderick McKenzie [Электронный ресурс] / completed by Henry George Liddell and Robert Scott. – Oxford: Clarendon Press, 1940. – <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/collections>.

432. An Intermediate Greek-English Lexicon [Электронный ресурс] / completed by Henry George Liddell and Robert Scott. – Oxford: Clarendon Press, 1889. – <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/collections>.

433. Baldry H. C. The Unity of Mankind in Greek Thought. – London: Cambridge University Press, 1966. – 232 p.

434. Barrow R. Plato and education. – London: Routledge & Kegan Paul, 1976. – 83 p.

435. Barrow R. Plato, utilitarianism and education. – London: Routledge & Kegan Paul, 1975 – 210 p.

436. Beaugrande R. Terminology and Discourse between the Social Sciences and the Humanities [Электронный ресурс] – URL: <http://www.beaugrande.com/TerminologyDiscourseSocialSciencesHumanities.htm> (дата обращения: 1.08.2012).

437. Beaugrande R. The Story of Discourse Analysis // Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. – London-Thousand Oaks – New Delhi: SAGE Publications, 1997. – Vol. 1. – P. 35-63.

438. Bernstein B. Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory,

Research, Critique, revised edition, Oxford: Rowman & Littlefield. – 162 p.

439. Bernstein B. *The Structuring of Pedagogic Discourse, Codes and Control*, vol. 4. – London: Routledge, 1990. – S.166; 23.

440. Bernstein B. *Towards a Theory of Educational Transmission: Class, Codes and Control*. – Vol. 3. – London: Routledge & Kegan Paul, 1977. – 158 p.

441. Bettini M. *Anthropology and Roman culture: kinship, time, images of the soul*. – Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press, 1991. – 334 p.

442. Biller K. «Paideia»: An integrative concept as a contribution to the education of humanity [Электронный ресурс] – URL: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducBill.htm> (дата обращения: 07.05.2013)/

443. Bonner S.F. *Education in ancient Rome: from the elder Cato to the younger Pliny*. – London; N.Y. , 2012. – Vol. 91. – 419 p.

444. Bonner S.F. *Education in ancient Rome: from the elder Cato to the younger Pliny*. – London: Methuen, 1977. – 404 p.

445. Borg B.E. *Paideia: The World of the Second Sophistic*. – Berlin; NY: Walter de Gruyter. – Vol. 2. – 494 p.

446. Cain A. *The power of religion in late antiquity*. – Farnham: Ashgate, 2009. – 464 p.

447. Cohen A. *Constructions of childhood in ancient Greece and Italy*. – Princeton: NJ, American School of Classical Studies at Athens, 2007. – 429 p.

448. Crook J. *Law and life of Rome*. – Ithaca; N.Y. : Cornell University Press, 1967. – 350 p.

449. Darryl M. De Marzio *The Care of the Self: Alcibiades I, Socratic Teaching and Ethics* *Education // The Journal of Education*. – 2007. – 187.3. – P. 105-126.

450. Deacon R. A. *Fabricating Foucault: rationalising the management of individuals*. – Milwaukee: Marquette University Press, 2003. – P. 219-267.

451. *Early Christianity and Classical Culture: Comparative Studies in Honor of Abraham J. Malherbe* / ed. by John T. Fitzgerald, Thomas H. Olbricht and L. Michael White. – Boston, 2003. – 761 p.

452. Ehrenberg V. *Alexander and the Greeks* / Engl. trans. by R. F. von Velsen. –Oxf., 1938. – 110 p.

453. Fabian J. *Time and the Other. How Anthropology Makes its Object*. – N.Y. : Columbia university, 1983. – 205 p.

454. Fairclough N. *Discourse and Social Change*. – London, 1992. – 304 p.

455. Farenga V. *Citizen and self in ancient Greece: individuals performing justice and the law*. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2006. – 592 p.

456. Fielding J. The universal mentor. – London: printed for A. Millar, in the Strand, 1763.
457. Flick U. Social representations and the social construction of everyday knowledge: Theoretical and methodological queries // *Social Science Information*. – 1994. – Vol. 33. – P. 179-197.
458. Gemeinhardt P. Between education and conversion: ways of approaching religion in late antiquity. – Berlin: De Gruyter, 2012. – 178 p.
459. Gillies R. M., Boyle M. Teachers' discourse during cooperative learning and their perceptions of this pedagogical practice // *Teaching and Teacher Education*. – 2008. – V. 24. – P. 1333-1348.
460. Grosch P. D. Paideia: Philosophy educating humanity through spirituality [Электронный ресурс] // URL: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducGros.htm> (дата обращения: 07.05.2013).
461. Halliday M.A.K. The Notion of «Context» in Language Education // *Text and Context in Functional Linguistics* / Ed. By M. Ghadessy. – Amsterdam, Philadelphia, 1999. – 256 p.
462. Hammar L. J. Shattering Frames: Transgressions and Transformations in Anthropological Discourse and Practice. – Berlin: Dietrich Reimer Verlag, 2002. – 294 p.
463. Harre R. Discursive psychology // *Rethinking Psychology*. – London, 1995. – P. 143-159.
464. Harre R., Gillett G. The Discursive Mind. – London; Thousand Oaks, 1994. – P. 29-31.
465. Harrison Th. Greeks and barbarian. – Edinburgh, Edinburgh Univ. Press, 2002. – 336 p.
466. Hogan P. Paideia, prejudice and the promise of the practical [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducHoga.htm> (дата обращения: 07.05.2013).
467. Holmes C. Literacy, education and manuscript transmission in Byzantium and beyond. – Leiden: Brill, 2002. – 268 p.
468. Horujy S. S. Anthropological turn in christian theology: An orthodox perspective [Электронный ресурс] // Официальный сайт ин-та синергийной антропологии. – URL: http://synergia-isa.ru/wp-content/uploads/2011/05/hor_anthropological_turn.pdf (дата обращения: 31.07.2012).
469. Huizenga A. B. Moral education for women in the pastoral and Pythagorean letters: philosophers of the household. – Leiden: Brill, 2013. – 435 p.

470. Isocrates and Civic Education / ed. by Takis Poulakos and David Depew. – Austin: University of Texas Press, 2004. – 289 p.
471. Itter Andrew C. Esoteric teaching in the Stromateis of Clement of Alexandria // Supplements to Vigiliae Christianae. – Leiden: Brill, 2009. – 233 p.
472. Jaeger W. Paideia: the Ideals of Greek Culture / translated by G. Highet. – V. 3. – N.Y.: Oxford University Press. – 1971. – 383 p.
473. Joyal M., McDougall I., Yardley J. Greek and Roman education. – London, N.Y. : Routledge, 2009. – 292 p.
474. Kato M. Greek paideia and its contemporary significance [Электронный ресурс] // URL: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducKato.htm> (дата обращения: 07.05.2013).
475. Kennedy G.A. Classical rhetoric and its christian and secular tradition from ancient to modern times. – London: Croom Helm, 1980. – 291 p.
476. Licardo S., Bradbury J. Can These Bones Live? [Электронный ресурс] // URL: <http://www.uel.ac.uk/cnr/documents/CanTheseBonesLive.doc> (дата обращения: 31.07.2012).
477. Mabel L. Socrates in the agora. New Jersey: American school of classical studies at athens princeton, 1978. – 35 p.
478. Mackenzie J. Science education after postmodernism // Education, knowledge and truth: beyond the postmodern impasse / Ed. by David Carr. – London, New York: Routledge, 1998. – P. 53-67.
479. Macmillan English Dictionary Gwyneth Fox [Электронный ресурс] / completed by Michael Rundell. – <http://www.macmillandictionary.com> (дата обращения 17.09.2013).
480. Mckirahan R.D. Plato and Socrates: a comprehensive bibliography. – N.Y. : Garland, 1978. – 592 p.
481. Menihan Ch. J. Care of the Self, Foucauldian Ethics, and Contemporary Subjectivity // Senior Honors Projects. Paper. – 2012. – P. 2-32.
482. Mintz A. I. The Puzzle of Education in Plato’s Apology of Socrates [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.philosophy-of-education.org/uploads/papers2010/Mintz.pdf> (дата обращения 09.08.2013).
483. Nazaruk M. Reflexivity in anthropological discourse analysis [Электронный ресурс] // Anthropological notebooks, XVII/1, 2011. – P. 73-83. – URL: http://www.drustvo-antropologov.si/AN/PDF/2011_1/Antropological_Notebooks_XVII_1_Nazaruk.pdf (дата обращения: 31.07.2012).
484. O’Sullivan S. Lacan’s ethics and Foucault’s “care of the self”: two

diagrams of the production of subjectivity (and of the subject's relation to truth) // *Parrhesia*. – 2010. – № 10. – P. 51-73.

485. Owens E. J. *The city in the Greek and Roman world*. – London: Routledge, 1991. – 210 p.

486. *Passions and moral progress in creco-roman thought* / ed. by J.T. Fitzgerald. – London, N.Y.: Routledge, 2008. – 417 p.

487. Perlman S. *Isokrates' Advice on Philip's Attitude towards Barbarians* // *Historia: Zeitschrift für Alte Geschichte*. – Bd. 16, H. 3. – Vol. 154. – P. 338-343.

488. Poulakos T. *Speaking for the polis: Isocrates' rhetorical education*. – Columbia: Univ. of South Carolina Press, 1997. – 128 p.

489. Rawson B. *A companion to families in the Greek and Roman worlds*. – Malden: Wiley-Blackwell, 2011. – 643 p.

490. Reinmuth O. W. *The ephebic inscriptions of the fourth century*. – Leiden: Brill, 1971. – 173 p.

491. Robb K. *Literacy and paideia in ancient Greece*. – N.Y.: Oxford Univ. Press, 1994. – 310 p.

492. Rothschild C.K. *Christian body, Christian self: concepts of early Christian personhood*. – Tübingen: Mohr Siebeck, 2011. – 370 p.

493. Schiffrin D. In *Other Words: Variation in reference and narrative*. – Cambridge, 2006. – 390 p.

494. Scott G. A. *Plato's Socrates as Educator*. – Albany: State University of New York Press, 2000. – 251 p.

495. Scott M. *Space and society in the Greek and Roman worlds*. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2013. – 212 p.

496. Sheppard S. L. *Paideia and the «Matter of mind»* [Электронный ресурс] // URL: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducShep.htm> (дата обращения: 07.05.2013).

497. Smith C.S. *Pauline communities as «Scholastic communities»: a study of the vocabulary of «teaching» in 1 Corinthians, 1 and 2 Timothy and Titus*. – Tübingen: Mohr Siebeck, 2012. – 555 p.

498. Stocking G.W. *Rousseau redux, or historical reflections on the ambivalence of anthropology to the idea of progress* [Электронный ресурс] // URL: <http://history.kubsu.ru/pdf/k4-130.pdf> (дата обращения: 1.08.2012).

499. Strong J. *A Concise Dictionary of the Words in the Greek Testament and The Hebrew Bible*. – Logos Research Systems, Inc., 2009. – 560 p.

500. Stubbs M. *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. – Oxford: Blackwell, 1983. – 272 p.

501. Teun Van Dijk. *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. – London: Sage, 1998. – 384 p.
502. *The ancient Greeks: history and culture from archaic times to the death of Alexander*. – London: Routledge, 2013. – 656 p.
503. Thomas N. *History and Evolution in Anthropological Discourse*. – Cambridge, 1989. – 176 p.
504. Thompson H.A., Wycherley R. E. *The Agora of Athens: the history, shape and uses of an ancient city center*. – Princeton: NJ, American School of Class. Studies at Athens, 1972. – 257 p.
505. Too Y. L. *Pedagogy and power: rhetorics of classical learning*. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1998. – 319 p.
506. Too Y.L. *The idea of the library in the ancient world*. – Oxford: Oxford Univ. Press, 2010. – 265 p.
507. Too Y. L. *The rhetoric of identity in Isocrates: text, power, pedagogy*. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1995. – 274 p.
508. Wain K. Foucault, Education, the Self and Modernity // *Journal of Philosophy of Education*. – 1996. – Vol. 30, № 3. – P. 345-360.
509. Watts Ed. J. *City and school in late antique Athens and Alexandria*. – Berkeley; Calif.: Univ. of California Press, 2006. – 288 p.
510. Widdowson H.G. *Directions in the teaching of discourse // Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*. – London, 1973. – P. 65-76.