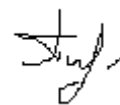


На правах рукописи



ПИЧУГИНА ВИКТОРИЯ КОНСТАНТИНОВНА

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

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Волгоград – 2013

Работа выполнена в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

- Научный консультант – доктор педагогических наук, профессор
Корнетов Григорий Борисович.
- Официальные оппоненты: *Ямбург Евгений Александрович*, чл.-кор. РАО, доктор педагогических наук (ГБУ «Центр образования № 109», г. Москва, директор).
- Романов Алексей Алексеевич*, доктор педагогических наук, профессор (ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина», г. Рязань, зав. кафедрой педагогики и педагогического образования).
- Митина Анна Мееровна*, доктор педагогических наук, профессор (НОУ «Центр иностранных языков "Ревод"», г. Волгоград, директор).
- Ведущая организация – ГБОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», г. Санкт-Петербург.

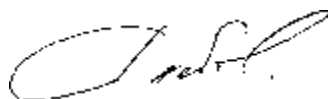
Защита состоится 27 марта 2014 г. в 12.00 час. на заседании диссертационного совета Д 212.027.02 в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете по адресу: 400066, Волгоград, пр. им. В.И. Ленина, 27.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

Текст автореферата размещен на официальном сайте Волгоградского государственного социально-педагогического университета: <http://www.vgpiu.org> 24 декабря 2013 г.

Автореферат разослан 25 февраля 2014 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



А.А. Глебов

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

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, 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

¹ В древнегреческих текстах чаще всего встречается формулировка «ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ», а в древнеримских текстах не существовало устоявшегося 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 – «cura sui» - словосочетание, используемое М. Фуко для обозначения «заботы о себе», найденной и акцентированной 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.

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 «полюс 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 дан-

ных 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. Слущкий 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 – недопонятым. 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*», «*pronoia*» 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

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.

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», 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;

б) сопоставить древнегреческие и древнеримские педагогические установки и механизмы реализации образовательных маршрутов, объединенные в понятии «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 Христом, Вергилий, Цицерон и др.), а также их произведения различных жанров, посвященные педагогическим вопросам (Платон, Исократ, Боэций и др.);

5) сочинения биографического, историографического и доксографического 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 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 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). Обретя 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 пред-

ставлений 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 Бозэция 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 педагогики 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 конферен-*

циях «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).

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

В **первой главе «Теоретико-методологические основы исследования антропологического дискурса педагогики»** сформулировано понимание антропологического дискурса педагогики и выявлен его эвристический потенциал в осмыслении педагогической реальности прошлого.

Историко-педагогическому исследованию развития антропологического дискурса «заботы о себе» в истории античной педагогики предшествовало теоретико-методологическое обоснование. Анализ монографических и диссертационных исследований последнего десятилетия (2001–2013 гг.) позволил сделать вывод о том, что на современном этапе понятие «дискурс» употребляется в гуманитарных науках в контексте необходимости очертить контур антропологических проблем прошлого и настоящего. Традиционное определение дискурса как пространства развертывания речи в разных сферах коммуникации (педагогической, политической, экономической и др.) оказывается уже реального содержания, поскольку понятие «дискурс» все чаще применяется к анализу древних текстов как сложных продуктов коммуникации, позволяющих восстановить специфику интеллектуально-культурной традиции разных эпох и культур. При определении понятия «дискурс» исследователи стремятся соотнести специфику изучаемой ими реальности с человеком, который одновременно существует в полях значений, смыслов и ценностей и в поле самого себя как апеллирующего к значениям, смыслам и ценностям. В современных педагогических исследованиях нашли отражение четыре подхода к пониманию дискурса, существующие в гуманитарных науках. *Лингвистический подход* связан с означива-

нием изучаемой реальности (фиксацией в значении) и акцентирует внимание на связи дискурса с понятием (Т.В. Ежова, Р.М. Гиллис, Н.С. Остражкова, С.Ф. Сергеев, Л.М. Яхиббаева и др.). *Философский подход*, связанный с осмыслением изучаемой реальности (фиксацией в смысле), позволяет рассматривать дискурс во взаимосвязи с нарративом (Г.Д. Дмитриев, Е.В. Добренькова, Е.Г. Сахановская, Н.В. Шеляхина и др.). *Культурологический подход*, связанный с осознанием изучаемой реальности (фиксацией в ценности), связывает дискурс с метафорой (Е.А. Кожемякин, А.И. Костяев, С.Н. Лучинская и др.). *Антропологический подход* акцентирует внимание на человеке, который осуществляет означивание, осмысление и осознание изучаемой реальности, позволяет рассматривать дискурс во взаимосвязи с концептом (Г.Б. Корнетов, Т.Б. Перфилова, В.И. Слущкий и др.), объединяющим понятия, нарративы и метафоры в единую теоретическую схему.

Обозначенные подходы акцентируют внимание на разных аспектах дискурса через оппозицию «институциональное – внеинституциональное», дополняя и взаимообогащая друг друга. Означивание, осмысление и осознание изучаемой реальности не может рассматриваться изолированно от человека, который осуществляет эти процессы. Обозначенные доминанты лингвистического, философского, культурологического и антропологического подходов определяют понимание того, что педагогическая реальность, которая существует в виде педагогических явлений, событий, процессов, феноменов, имеет четыре измерения: понятийное, метафорическое, нарративное и концептное. *Понятийное измерение педагогической реальности* акцентирует внимание на активном поиске путей оптимизации инструментальности и корректности использования существующих понятий, а также формулировку новых педагогических понятий (Н.В. Бордовская, В.В. Краевский, В.В. Сериков и др.). *Метафорическое измерение* ориентирует на то, что педагогические явления, процессы и события могут быть описаны через педагогические метафоры, которые опираются на одно из существующих значений педагогического понятия, не исключая, а конкретизируя его (А.Ф. Закирова, М.В. Кларин, О.А. Леонова и др.). *Нарративное измерение педагогической реальности* позволяет переместить акцент с детального изложения того, что произошло, на изложение того, с кем это произошло (В.Г. Безрогов, А.Ф. Закирова, Е.А. Ямбург и др.). *Концептуальное измерение педагогической реальности* позволяет воспринимать ее как реальность, которая открыта для восприятия в рамках всех трех обозначенных измерений (В.Г. Безрогов, Н.В. Бордовская, И.А. Колесникова и др.). В педагогическом концепте, который определен Н.В. Бордовской как «единица» анализа педагогической реальности, три существующих способа фиксации педагогической реальности (в педагогическом понятии, метафоре и нарративе) оказываются связанными с человеком, который осуществляет данную фиксацию по отношению к изучаемому содержанию образования и к самому себе.

Экстраполяция существующих в гуманитарных науках подходов к пониманию дискурса на педагогическую реальность позволила обозначить проблему, обуславливающую необходимость определения теоретических и методологических оснований исследования антропологического дискурса педагогики как дискурса, эвристический потенциал которого связан с осмыслением педагоги-

ческой реальности прошлого через концептуальные схемы. В работах Г.Б. Корнетова, Т.Б. Перфиловой и В.И. Слудского, непосредственно обращающихся к понятию «антропологический дискурс», а также в трудах Б.М. Бимбада, А.А. Остапенко, В.И. Слободчикова и др. отмечается необходимость концептуализации антропологических основ педагогики применительно к различным историческим эпохам. В качестве базового 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 образующегося»¹. В фокусе педагогической реальности находится не только «изменяющий – изменяемый – изменяющийся человек» (Г.Б. Корнетов), но и способы фиксации этих изменений в рамках концептуальных схем (В.Г. Безрогов, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов и др.). В контексте исследуемой проблемы антропологический дискурс рассматривается как специфический механизм перемещения внимания педагогов-исследователей с содержательно-процессуальных аспектов традиционно понимаемого обучения на самого человека как центрального момента целей и ценностей образования. *Антропологический дискурс педагогики* определен в работе 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.

Анализ историко-педагогических исследований, ставящих целью разработать методологический инструментарий для педагогических исследований историко-педагогического знания, позволил сделать следующий вывод: являясь частью исторического процесса, педагогическая реальность рассматривается как прошедшая, как настоящая и в некоторой степени как будущая реальность, что позволяет вскрыть разные аспекты 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»², 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. Разные аспекты понимания предмета истории педагогики позволяют исследователям рассматривать генезис педагогического знания как генезис педагогического понятия, метафоры, нарратива или концепта. В контексте исследуемой проблемы особую значимость имеет *генезис педагогического знания как генезис педагогических концептов*, поскольку педагогическая реальность той или иной

¹ Корнетов Г.Б. Методология истории педагогики // История теории и практики образования: монография: в 2 т. М.: АСОУ, 2012. Т. 1. С. 32.

² 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.

эпохи рассматривается нами как predetermined антропологическим дискурсом.

К методологическим регулятивам концептуального осмысления педагогической реальности, отражающим суть предлагаемого нами 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, представленных 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 к 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.

Таким образом, обращение к дискурсу во взаимосвязи с концептами позволило расширить представление о многомерности педагогической реальности и определить понятие «антропологический дискурс педагогики». Антропологический дискурс способствует концептуальному объяснению и пониманию педагогической реальности прошлого, сопрягая ее понятийное, метафорическое и нарративное измерения. 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 концептуальных схемах антропологического дискурса педагогики.

Во второй главе «**Антропологический дискурс “заботы о себе” как предмет историко-педагогического исследования**» раскрыто историко-педагогическое содержание понятия «забота о себе», определено феноменологическое понимание античной «заботы о себе», являвшейся основой антропологического дискурса античной педагогики.

Историко-структурный метод и метод исторической реконструкции позволили сделать вывод о том, что на разных этапах развития педагогической мысли существуют разные педагогические феномены, которые определяют кон-

цептуальную схему антропологического дискурса педагогики и позволяют рефлексировать педагогическую реальность в аспекте человеческого содержания. Во второй половине XX – начале XXI в. для истории философии, науки, культуры и образования одной из значимых является проблема феноменологического понимания заботящегося о самом себе человека, в том числе осмысляемая как проблема фиксации концептуальных границ для изучаемых феноменов настоящего и прошлого. Современная *«забота о себе»* определена как *жизненный принцип или рефлексивная техника владения собой (самодостаточность, самозначимость, самоценность, самосознание и ряд других самостоятей)*. Истоки столь широкого понимания лежат в античной традиции, в рамках которой были сформулированы первые представления о заботящемся о самом себе человеке как продукте высшего образования и самообразования. Семантико-терминологический анализ позволил установить, что древнегреческое слово «ἐπιμέλεια» и его латинский аналог «cura» имели широкий спектр значений (*забота, попечение, общественное поручение, занятие, стремление* и ряд других), которые в большей степени наложили отпечаток на английское слово «care», чем на русское слово «забота». Современное переосмысление понятия «забота о себе» базируется на западной традиции, вобравшей античную традицию понимания человека и проникнутой заботой как деятельностью, несущей позитивный отпечаток физического и душевного напряжения во имя другого человека. Объединяя рефлексию институциональных представлений о заботящемся о самом себе человеке, актуализированных в определенном историко-культурном и педагогическом контексте, с рефлексией потенциальных (имманентных) и внеинституциональных представлений о нем, исследователи обращаются к той генерализирующей идее, которая стоит за античной «заботой о себе» и в том числе определяет историко-педагогическое содержание понятия «забота о себе».

Античные мыслители указывали на то, что феномен «забота о себе» имеет актуальное и потенциальное содержание, которое позволяет обращаться к антропологической проблематике в аспекте общих и конкретно-исторических проявлений через дискурсы, одним из которых является дискурс самого себя. Ими было осуществлено педагогическое обоснование проблемы человека через понятие «забота о себе» в условиях напряженного поиска ответа на вопрос о сущности греческой идентичности – вопроса, являвшегося ключевым для афинской педагогической традиции. В ее рамках было сформулировано понимание образования, предопределенное двумя противоположными принципами античной культуры – *agon* (соревнование) и *homonoia* (солидарность). Стремясь использовать в педагогических целях напряжение, порождаемое стремлением отличаться/противостоять другим и стремлением походить на других, античные наставники обращались к понятию «забота о себе». Обращение к электронным базам классических текстов “Thesaurus Linguae Graecae” и “The Perseus Digital Labrary”, электронным библиотекам и словарям позволило осуществить первичный отбор и систематизацию источников в рамках предмета исследования, а также сопоставить разные контексты употребления понятия «забота о себе». Сопоставление трудов античных мыслителей на языке оригинала с английскими и русскими переводами позволило сделать ряд выводов: 1) для древнегрече-

ских текстов характерно сочетание слов с корневой основой «ἐπιμέλ-» со словами «сам» (αὐτός, ἡ, ὁ) 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); 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 первоисточника, конкретизирующего представления о «заботе о себе»; 3) в русских переводах слово «забота» в 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»).

Герменевтический и семантико-терминологический анализ корпуса оригинальных античных текстов позволил установить связь понятий «пайдейя» (в греч. «παιδεία», в лат. «humanitas») и «забота» (в греч. «ἐπιμέλεια», в лат. «cura»). Оба понятия отражали сущность идентификации человека с античной культурой и интериоризации ее ценностей. Обращаясь к ним, античные педагоги акцентировали внимание на том, что для свободного гражданина мира античной культуры пайдейя предполагала ряд путей и способов обретения себя, одним из которых и являлась «забота о себе». Понятие «забота о себе» употреблялось как в значении, связанном с необходимостью оптимизации повседневных «забот» человека, открывающей возможности для самореализации, так и в значении, фиксирующем требования по отношению к молодому человеку, который все еще находился в возрасте 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 болезням и порокам, а следовательно, более восприимчивым к образованию. По тому, каким образом человек осуществлял обозначенные «заботы», можно было понять, является ли для него высшее образование и самообразование особым образом организованным обретением себя. Античными педагогами были обозначены *возрастные, гендерные, социальные и профессиональные ограничения* для тех, кто претендовал на статус заботящегося о себе человека. В античной педагогической культуре «забота о себе» реализовывалась в рамках «пайдейи взрослого человека» (В. Йегер) и была прерогативой гражданина старше 18 лет (в греческой педагогической традиции) или 21 года (в римской педагогической традиции), который осуществлял деятельность, достойную свободнорожденного. Несмотря на то, что античная эпоха объединяла несколько веков, представления о том, что «заботу о себе» могут осуществлять женщины и рабы, были исключениями из правила.

Актуализируя оппозиции «грек – варвар», а затем «римлянин – варвар» и «язычник – христианин», античные педагоги акцентировали внимание не на формальной доступности греческого или римского языков для варвара или языка христианских текстов для язычника, а на том, что за ними стоит качественно иной антропологический дискурс заботящегося о себе человека. В античной культуре «дискурсивно-концептный проект человека» (терминсочетание

М.М. Белоусовой, О.В. Ковальчука, В.П. Римского) оформился задолго до того, как педагогическая рефлексия такого рода оказалась сопряженной с понятиями «концепт», «дискурс» и «реальность». «Забота о себе» представляла собой основу антропологического дискурса античной педагогики, объединяя педагогические установки и механизмы реализации образовательных маршрутов ученика-взрослого. В логике античных мыслителей представления о сущности «заботы о себе» формировались на 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. По-разному определяя «заботу о себе», античные мыслители опирались на одни и те же педагогические концепты – «город» (πόλις или civitas/urbs), «наставник» (διδάσκαλος/ἡγεμών/μήστωρ/ μυσταγωγός/ποιμὴν или mentoris/magister/eruditor), «ученик» (μαθητής/ἀκροατής/συγγενικός или pupilla), «душа» (ψυχῆς или anima/animus) и «тело» (σῶμα/σώματα или corpus), в которых аккумуляровались понятийные, нарративные и метафоричные педагогические представления о «заботе о себе». Их историко-педагогическая интерпретация позволила сделать следующие выводы: 1) античный город представлял собой сумму открытых образовательных пространств, в рамках которых ученику следовало откликнуться на призыв наставника в «заботе о себе» и пересмотреть привычные принципы поведения; 2) «забота о себе» позволяла сопоставить два уровня организации жизни, обозначенных античными мыслителями, – уровень, который принадлежит душе, и уровень, который принадлежит телу. Подчеркивая то, что не заботящийся о себе человек в любой момент может потерять контроль над душой и телом, Платон, Ксенофонт, Эпиктет, Плотин и ряд других мыслителей указывали, например, что «разум», «рассудок», «ум» принадлежат душе, а «желание» и «удовольствие» – телу; 3) характеризуя отношения между учеником и наставником в «заботе о себе», античные педагоги акцентировали внимание на том или ином аспекте образовательной инициативы, исходящей от ученика, и механизмах ее поддержания, реализованных наставником, который мог выступать в роли руководителя, советчика, посвященного в таинства, и т.д.

В диссертации указано, что из всего корпуса сочинений античных педагогов, использующих термин «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. Это позволило раскрыть не только содержательную, но и процессуальную сторону «заботы о себе», которая составляла основу антропологического дискурса античной педагогики. Педагогические метафоры и нарративы никогда не выступали для античных наставников в «заботе о себе» лишь в роли фона, обрамляющего их ключевые идеи, изложенные через 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.

Таким образом, представленная в первой главе диссертации методология адекватна для исследования феномена «забота о себе», возникшего в Античности и находящегося в поле современной теоретической рефлексии актуальных и потенциальных (имманентных) представлений о человеке. В соответствии с предложенными методологическими установками, позволяющими разносторонне оценить культурно-историческое и педагогическое значение данного феномена, в третьей и четвертой главах диссертации изложены результаты историко-педагогического исследования антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики.

В третьей главе «Антропологический дискурс “заботы о себе” древнегреческой педагогики» реконструирован и охарактеризован антропологический дискурс «заботы о себе» древнегреческой педагогики разных исторических периодов, концептуализировавший представления о высшем образовании второй трети VI – начала I в. до н.э.

Историко-генетический и историко-структурный методы позволили раскрыть особенности отношений, которые разворачивались между учеником и наставником в «заботе о себе», и генезиса институциональных и внеинституциональных представлений о заботящемся о себе человеке и обозначить два этапа развития антропологического дискурса «заботы о себе». Первый этап охватывает 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.). Теоретико-методологические основы осмысления природы «антропологического» и «дискурсивного» через природу «институционального», обозначенные в первой главе диссертации, позволили рассматривать антропологический дискурс «заботы о себе» второй трети VI–I в. до н.э. как институциональный дискурс, который реализовывался через схему «говорящий – слушающий», имел жесткую привязку ко времени (рамки беседы, спора или той части жизни, которая проходила совместно с наставником) и пространству (агора, школа наставника, места, которые наставник и его ученик посещали вместе). Наставник и ученик чередовали роли «говорящего» и «слушающего» в условиях статусного неравенства: наставник был наделен правом побуждать к «заботе о себе», а ученик такого права не имел. Для древнегреческой педагогики было значимым активное слушание и открытость для другого человека как носителя знания. «Забота о себе» была принципом высшего образования, ориентированным на философский или риторический образовательные идеалы. Примкнув к той или иной философской или риторической школе, ученик приобретал наставника, который помогал осуществлять «заботу о себе». Выделение трех периодов в рамках данного этапа было осуществлено исходя из особенностей содержания концептуальной схемы антропологического дискурса «заботы о себе» древнегреческой педагогики.

Первым периодом, входящим в данный этап развития антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики, являлся *период второй трети VI – начала I в. до н.э.* Сформулированные в его рамках представления о заботящемся о себе человеке были предопределены пониманием особой роли поли-

са (города-государства) как центра политической, экономической и образовательной деятельности. Зарождение представлений о «заботе о себе» было связано с деятельностью пифагорейцев и софистов, которые предложили особую организацию «высшего образования» и вменили его получение в обязанность гражданам. В древнегреческом тезаурусе раннего периода отсутствовало понятие «забота о себе» («ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ»), обобщающее представления о высшем этапе образования. Однако обобщение такого рода было осуществлено пифагорейцами и софистами, конкретизировавшими его исходя из единства трех забот: заботы о городе, заботы о душе и заботы о теле. Биографические и доксографические источники, а также источники, отражающие основные идеи пифагорейцев и софистов, содержат значительное количество слов с корневой основой «ἐπιμέλ-», которые употреблялись для характеристики отношений, которые возникали между наставником и учеником, входившим в возраст, требующий получения «высшего образования». Пифагорейцами и софистами были обозначены правила, регламентирующие отношения наставника и ученика через педагогические концепты «город», «душа», «тело», «наставник», «ученик», а также намечен контур их содержательного наполнения.

Взаимопонимание между наставником и учеником достигалось только в том случае, если ими достигалось согласие в понимании ключевых понятий «власть», «знание», «закон», «порядок», «существование», педагогическое содержание которых, как следует из анализа источников на языке оригинала, актуализировали пифагорейцы и софисты. Пифагорейцы подчеркивали значимость заботы об образе жизни, который подразумевал уединение от города, умеренность в словах и эмоциях, а также многократное повторение значимых теоретических положений учения наставника. «Забота о себе» конкретизировалась через педагогическую метафору лекарства, поскольку наставник, приобщая ученика к наукам, музыке, физическим упражнениям, подбирал для него способы оздоровления души и тела. Для софистов была значима забота о жизненном успехе, который достигался благодаря умению наставника актуализировать имеющийся у ученика душевный и телесный потенциал. Поскольку ученики софистов приобретали умение заботиться о душе, не пренебрегая заботой о теле, копируя образцы речемыслительной деятельности наставника, «забота о себе» конкретизировалась через педагогическую метафору зеркала. В педагогических нарративах пифагорейцев и софистов абсолютизировались свои формулировки, а обращение к идеям других наставников осуществлялось только для подкрепления своей правоты и в исключительных случаях. Несмотря на существенную разницу систем обучения софистов и пифагорейцев, они были ориентированы на человека, которого мыслители последующих периодов определили как заботящегося о самом себе.

Обретя необходимую основу у пифагорейцев и софистов, «забота о себе» конкретизировалась в *античной педагогике классического периода (V – IV вв. до н.э.)*. Сократ, Платон, Исократ, Ксенофонт и Аристотель закрепили связь «заботы о себе» с «высшим образованием», теоретические и практические аспекты которого разрабатывали. Впервые понятие «забота о себе» («ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ») было эксплицировано Сократом, который наполнил его содержанием, близким к содержанию корпуса слов с корневой основой «ἐπιμέλ-», употребленных в пе-

дагогическом контексте пифагорейцами и софистами. Общая логика «заботы о себе» Сократа закрепила то, что понятия, на основе которых устанавливались и поддерживались отношения между наставником и учеником («знание», «истина», «красота», «мудрость» и «справедливость»), могут быть рассмотрены как педагогические понятия. Указав на принципиальную разницу «заботы о себе» граждан полиса и тех, кто им управляет, Сократ подчеркивал, что под контролем наставника ученик любого статуса приобретает способность сопоставлять наличный и желаемый уровни образования высшей ступени и смирять порывы тела во имя совершенства души. Политический аспект «заботы о себе» многократно усилился у Платона, считавшего, что наставник в «заботе о себе» обязан давать ученикам образцы поведения и мышления во имя процветания для своего города. «Забота о себе» конкретизировалась Сократом и Платоном через педагогическую метафору волчка, поскольку требовала постоянного обращения к самому себе и оценки своего уровня образования.

Исократ, Ксенофонт и Аристотель связали «заботу о себе» с «высшим образованием», в рамках которого наставник концентрирует знание, дарованное человеку богами, а ученик приобретает способность преодолевать самого себя (свои недостатки, слабости, пороки). Ими подчеркивалось, что единство заботы о городе, заботы о душе и заботы о теле предполагает соблюдение ряда правил: почитай богов и родителей, уважай законы, цени данные тебе наставления и ряд других. Стремление рассматривать потенциал человека через потенциал полиса нашло отражение в педагогических метафорах «война» (Исократ, Ксенофонт) и «капитал» (Аристотель), которые указывали на трудность образовательного пути заботящегося о самом себе человека. Античные педагоги данного периода оперировали как понятием «забота о себе», так и многочисленными производными от корневой основы «ἐπιμελ-», которые в русских переводах не всегда сохранили связь со значением «забота»: «ἐπιμελητικὴν» («всеобщее попечительство») у Платона в «Политике»; «ἐπιμελέστρον» («уклад жизни») в «Воспоминаниях о Сократе» и «ἐπιμέλονται» («предупредительные меры») в «Воспитании Кира» у Ксенофонта; «ἀρετῆς ἐπιμελὲς» («забота о добродетели») в «Политике» и «μαθήσεως καὶ ἐπιμελείας» («единство обучения и заботы») в «Никомаховой этики» у Аристотеля. В их педагогических нарративах были зафиксированы представления о государстве, обществе и человеке, выступающие для ученика опорой при реализации должного поведения. Обращение к педагогическим концептам «город», «душа», «тело», «наставник», «ученик» осуществлялось с акцентом на то, что «забота о себе» – это образовательная активность взрослого человека, выгодная как государству, так и ему самому.

В рамках *античной педагогики эллинистического периода (IV–I вв. до н.э.)* представления о «заботе о себе» как принципе «высшего образования» были раскрыты киниками, эпикурейцами и Цицероном. Анализ выявленных на сегодняшний день источников позволил сделать вывод о том, что киники и эпикурейцы широко употребляли в педагогическом контексте корпус слов с корневой основой «ἐπιμελ-» в аспекте обобщения представлений о высшей ступени образования. Обобщение такого рода осуществлял и Цицерон, определяя понятие «забота о себе» в условиях перехода от греческой пайдеи («παιδεία») к римской пайдеи («humanitas»). Опираясь на понятия «покой», «свобода», «ра-

дось», «безмятежность» и «счастье», мыслители данного периода определяли человека, стремящегося к добродетели, как человека, которого Сократ называл заботящимся о самом себе. Киники акцентировали внимание на том, что высшая ступень образования доступна только тем, кто заботится о своей жизни (Антисфен Афинский), т.е. умеет «обходиться с самим собой» (Диоген Синопский) и обладает «сильной душой» (Кратет Фиванский), здоровым телом и умением довольствоваться малым в пространстве города. «Забота о себе» конкретизировалась 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 «забота о себе» также связывалась ими с метафорой лекарства. Ученик отграничивал естественные потребности тела от потребностей души, которым может и должна противостоять стремящаяся к оздоровлению душа, и взаимодействовал с наставником в «заботе о себе» на протяжении всей жизни, однако, в отличие от пифагорейцев, был более открыт для контактов с городом. Педагогические нарративы киников и эпикурейцев были направлены на получение сильного эмоционального отклика от учеников, осознающих значимость заботы о самом себе.

В конце эллинистического периода развитие представлений о «заботе о себе» оказалось связанным не с Афинами, а с Римом. Оформление римской пайдеи началось в трудах Цицерона, который четко отграничил приемлемое от неприемлемого для римлянина, претендующего на статус образованного человека. Древнегреческие представления о заботящемся о самом себе человеке, зафиксированные в понятии «ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ», были адаптированы им к римскому образу жизни и зафиксированы в понятии «cura sui». При этом была сохранена ключевая идея мыслителей предыдущих периодов: образованный человек реализует свой потенциал в действии, которое открывает широкие перспективы для него самого и достойно похвалы со стороны города. Именно такой человек, по Цицерону, находится в безопасности («securitas») в прямом значении этого слова, т.е. свободен от внешних забот («cura»). «Забота о себе» конкретизировалась им через две педагогические метафоры: лекарства, к которой столь часто обращались древнегреческие мыслители, и судебного разбирательства, которая наиболее точно отражала прагматический характер римской педагогической традиции. Педагогические нарративы сосредоточены преимущественно в поздних работах Цицерона, имевших форму наставлений и ориентированных на широкую аудиторию. Содержание педагогических концептов «город», «душа», «тело», «наставник», «ученик» у Цицерона оказалось под влиянием того, что «забота о себе» была определена им не только как принцип «высшего образования», но и как принцип самообразования.

Таким образом, антропологический дискурс «заботы о себе» древнегреческой педагогики второй трети VI – I вв. до н.э. предопределил особое понимание «высшего образования», ориентированного на философский и риторический образовательные идеалы. В его концептуальной схеме аккумуляровались понятийные, нарративные и метафоричные представления о «заботе о себе» как призвании, которое позволяет образованному человеку гармонизировать личное и коллективное. В конце эллинистического периода был осуществ-

лен переход от древнегреческой пайдеи, ориентированной на понимание добродетели как «ἀρετή» и «заботы о себе» как со=бытия с наставником, к римской пайдеи, ориентированной на понимание добродетели как «virtus» и «заботы о себе» как автономного бытия. Следствием данного перехода стало то, что институциональные представления о «заботе о себе» уступили место и внеинституциональным представлениям.

В четвертой главе «Антропологический дискурс “заботы о себе” римской педагогики» реконструирован и охарактеризован антропологический дискурс «заботы о себе» древнеримской педагогики разных исторических периодов, концептуализировавший представления о самообразовании I в. н.э. – первой трети VI в. н.э.

Второй этап охватывал три периода развития античной педагогики: период ранней Римской империи (I – II вв.), раннехристианскую педагогику II–V вв. и период поздней Римской империи (III – первая треть VI в.). Антропологический дискурс «заботы о себе» I – первой трети VI в. н.э. являлся внеинституциональным дискурсом, который реализовывался через схему «свой – чужой» и имел минимальную привязку ко времени и пространству. Ученик не только получил право самостоятельно выбирать время и место для осуществления «заботы о себе», но и мог выступать наставником самому себе, обращаясь к другому человеку как к наставнику только при необходимости отграничить «свое» от «чужого» (недопустимого в мышлении и поведении) посредством правил. В римской педагогической традиции значимость активного слушания, предполагавшая превращение «слушающего» в «говорящего» (ученик под влиянием наставника сам становился наставником), уступила место значимости активного действия во имя самого себя и превращению «чужого» в «своего» (ученик убеждался в необходимости в совершении того или иного поступка, в т.ч. отказа от наставника).

При сходстве общих формулировок «заботы о себе», выдвинутых античными мыслителями данного этапа, с формулировками предыдущего этапа прослеживался ряд концептуальных отличий. В античной педагогике I – первой трети VI в. н.э. «забота о себе» являлась принципом самообразования, ориентированного на этический и религиозный образовательный идеалы. Античный феномен «заботы о себе» никогда не являлся исключительно светским феноменом или феноменом, не ориентирующим на поиск нравственных ориентиров, однако начиная с I в. н.э. он оказывается связанным с поиском новых религиозных и этических ориентиров. Ответственность за осуществление «заботы о себе» целиком лежала на ученике, который должен был находить время для объединения заботы о городе, заботы о теле и заботы о душе. Обращение к оригинальным источникам римского и раннехристианского времени позволило установить, что в содержании концептуальной схемы антропологического дискурса «заботы о себе» нашла отражение деперсонализация наставника и ученика: 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, определивших логику их самообразования, к своим наставникам.

Первым периодом, входящим в данный этап развития антропологического

дискурса «заботы о себе», являлся *период ранней Римской империи (I – II вв.)*. Стремление заботиться о себе на благо города, генетически связанное с необходимостью интеграции человека в полис, уступило место стремлению заботиться о себе на благо самого себя. Сформулированные в рамках данного периода представления о «заботе о себе» были предопределены рядом идей стоиков. Ими были выделены три группы людей – «мудрецы», «продвигающиеся» и «простецы» – и обозначены сферы, в которых «продвигающиеся» как стремящиеся к добродетели могут действовать самостоятельно, не обращаясь за помощью к наставнику. Сенека, Марк Аврелий и Эпиктет связали «заботу о себе» с практиками самообразования. Анализ оригинальных источников позволил сделать вывод о том, что они оперировали как самим понятием «забота о себе», так и многочисленными производными от корневых основ «ἐπιμελ-» и «cura-». Сенека акцентировал внимание на словах «curaе» («забота»), «curam» («заботиться»), «curandae» («лечение») и словосочетаниях «соgroгum cura» («забота о теле») и «omnemque curam sui» («забота о себе»). Марк Аврелий и Эпиктет, употребляя понятие «ἐπιμελέια ἑαυτοῦ» («забота о себе») и производные от основы «ἐπιμελ-», указывали на необходимость отказа от любых забот в пользу заботы о самом себе, которая была связана с практиками самообразования.

Абсолютизируя этический аспект «заботы», стоики указывали на то, что заботящийся о себе человек обращается к наставнику только в моменты острой необходимости, а все остальное время проводит наедине с самим собой. Опираясь на педагогическое содержание понятий «гнев», «дружба», «жизнь», «любовь», «разум», стоики конкретизировали «заботу о себе» через две педагогические метафоры – лекарства (Сенека, Марк Аврелий) и ревизии (Сенека, Эпиктет). Человек, не умевший заботиться о себе, не умел, с одной стороны, исцелить свои тело и душу от страстей и пороков, с другой – установить порядок внутри себя. Элементы педагогических нарративов в их трудах помогали ученику-взрослому самостоятельно ориентироваться в безграничном поле того, что требует изучения. Содержание концептуальной схемы антропологического дискурса «заботы о себе» было предопределено тем, что необходимость заботы о душе и теле связывалась с необходимостью минимизировать контакты с городом и «возводить» город внутри себя, устойчивый к атакам извне.

В *раннехристианской педагогике II – V вв.* Тертуллиан, Ориген, Августин и Иоанн Златоуст определили «заботу о себе» как принцип самообразования верующего человека, который отрекался от самого себя в этом мире в пользу возрождения в другом мире. С III в. христианские представления о заботящемся о себе человеке развивались параллельно с языческими, имевшими многовековую историю и ориентирующими на взаимодействие с реальным, а не Высшим Наставником. По мере распространения христианства представления об образованности верующего человека подверглись существенной трансформации. Однако «забота о себе» продолжала реализовываться в рамках «пайдеи взрослого человека», поскольку в раннехристианской традиции крещение принималось в зрелом возрасте. Наличие у желающего заботиться о себе определенного жизненного опыта и уровня образования как требование, выдвинутое наставниками предыдущих периодов, было сохранено. Анализ оригинальных источников позволил устано-

вить, что наряду с христианской традицией употребления слов с корневыми основами «ἐπιμελ-» (Ориген, И. Златоуст) или «cura-» (Тертуллиан, Августин), указывающей на несовместимость повседневных забот человека с заботой о спасении души, мыслители данного периода обращались к древнегреческой традиции, связывая понятие «забота» с понятиями «образование» и «добродетель». Тертуллиан обращался к словосочетаниям «cura corporis» («забота о теле») и «disciplinam cura» («забота о наставлении»); Ориген – к словосочетаниям «ἐπιμελή σπουδήν» («заботливое усердие») и «ματαίωσιν σπουδήν» («напрасное усердие»); Августин – к словосочетанию «philautia» («любовь к себе»); Златоуст – к понятиям «μάθημα» («обучение»), «νοῦθεσία» («наставление») и «παιδεία» («образование»). Понятия, выбранные ими для определения сущности «заботы о себе», – воздержание, покорность, повиновение, смирение гордыни и великодушие – и две педагогические метафоры (лекарство и оружие) ориентировали на то, что «забота о себе» – самообразование, организованное при помощи наставника, который является, прежде всего, наставником в вере. Элементы педагогических нарративов включались в труды разных жанров, чтобы подкрепить тех, кто самостоятельно стремится к знанию в логике христианских заповедей. Содержание концептуальной схемы антропологического дискурса «заботы о себе» данного периода было обусловлено ориентацией на религиозный образовательный идеал, выработанный на основе новой веры. Заботы о теле и душе определялись исходя из отрицательной оценки союза души и тела, ведущего к греховным мыслям и действиям, а забота о городе – исходя из единства реального города и внутреннего, возводимого в душе заботящегося о себе человека. Антропологический дискурс изменялся в соответствии с новым положением человека в бытийном пространстве, порождая и новые установки на педагогическое понимание «заботы о себе».

Период поздней Римской империи (III – первая треть VI в.) являлся переходным между античной и средневековой эпохами, и определение «заботы о себе» осуществлялось в условиях радикальных изменений в понимании человека. Оригинальный синтез древнегреческих представлений о человеке с представлениями периода 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. Они настаивали на том, что понимание заботящегося о себе человека должно быть пересмотрено, поскольку схемы «человек для полиса» и «человек вне полиса» утратили свою актуальность, а новая схема так и не была выработана. Этическая схема, предложенная Плотинем и Боэцием, строилась на отграничении способствующего добродетели от потворствующего порокам. Плотин не только широко употреблял слова с корневой основой «ἐπιμελ-», но и непосредственно обращался к понятию «забота о себе» («ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ»), относя его со словом «αὐτοῦσία» («господин самого себя») или «быть властным над собой» в рус. пер. «Эннеад»; «self-mastery» («самообладание») в англ. пер. «Эннеад»). Герменевтический анализ, позволивший сопоставить педагогические контексты их употребления, был осуществлен с учетом потери или приобретения дополнительных смысловых акцентов в переводах. Смысловые акценты, расставляемые Боэцием при харак-

теристике заботящегося о себе человека через слова с корневой основой «сига-», сохранены в русских и английских переводах, как сохранен и педагогический контекст их употребления, объединяющий два значения – заботу и лечение.

К педагогическим понятиям, определяющим сущность «заботы о себе», Плотин и Боэций относили понятия «воля», «благо», «ум», «порядок», «созерцание». Для Плотина и его последователей заботящийся о себе человек способен самостоятельно отбирать то, что требует изучения, и отвечать за этот выбор. Определяя «заботу о себе», неоплатоники сместили смысловые акценты с чувства долга (перед обществом, государством или наставником) на познавательные интересы и потребности конкретного человека. Ими был отвергнут тезис христианских мыслителей о том, что тело – лишь оболочка, сковывающая душу и не требующая трепетного отношения к себе. Представления Плотина о том, каким образом сочетаются заботы о душе, теле и городе, близки, но не тождественны представлениям пифагорейцев и эпикурейцев. «Забота о себе», по Плотину, связывала душу с телом, потому что подталкивала к самообразованию и правильной оценке его результатов, в том числе и с позиций значимости для города. Сущность «заботы о себе» раскрывалась через педагогическую метафору зеркала, восходящую к софистам и акцентирующую внимание на способности преломлять внешнее во внутреннее без ущерба для себя. «Забота о себе» как принцип самообразования, понятый в логике Боэция, также была связана с восхождением к знанию взрослого человека. Конкретизируя «заботу о себе» через метафору лекарства, Боэций указывал, что наставник отличает «здоровье души» от ее болезни и подбирает для ученика соответствующие «лекарства». Самой серьезной болезнью для души, заключенной в тело, Боэций считал забвение знания и неспособность его вспомнить самостоятельно. В его сочинениях появляется ключевое для мыслителей классического периода определение «заботы о себе» как долге перед городом, который существенно отличается у держателя власти и его подданного. Однако сочинения Боэция, в отличие от сочинений классического периода, наполнены педагогическим пессимизмом и рассуждениями о том, что не каждый гражданин становится добродетельным под влиянием наставника, а среди власть держащих таковых еще меньше. Элементы педагогических нарративов, включенные в сочинения Плотина и Боэция, содержали общие положения, которые заботящийся о себе человек должен был держать в памяти и «утешаться» ими в трудную минуту. Содержание концептуальной схемы антропологического дискурса «заботы о себе» данного периода было обусловлено значимостью актуализации внутренних знаниевых резервов, накопленных в процессе самообразования.

Таким образом, антропологический дискурс «заботы о себе» I – первой трети VI в. н.э. предопределил понимание самообразования взрослого человека, ориентированного на этический и религиозный образовательные идеалы. В конце периода поздней эллинистической Римской империи римская пайдейя, ориентированная на понимание добродетели как «virtus», утратила прежнюю значимость. В частности, в сочинениях Боэция для обозначения добродетели употребляется не слово «virtus», а слово «uirtutibus», производное от «uirtus» («добродетель») и «fortitudo» («крепость», «сила», «отвага»). Тем самым он указал на то, что современная ему педагогическая традиция постепенно отходит от рим-

ской педагогической традиции, в центре которой находился заботящийся о самом себе человек. В новых исторических, социокультурных и политических реалиях начали формироваться новые образовательные идеалы, под влиянием которых масштабный античный проект заботящегося о самом себе человека оказался свернутым и проявился в педагогической теории и практике последующих эпох только в редуцированном виде. 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.

В **заключении** диссертации изложены ее основные результаты, подтвердившие успешность решения поставленных в исследовании задач, а также обозначившие перспективы для дальнейшего исследовательского поиска.

Несмотря на то, что античная «забота о себе» признана одной из ключевых идей для понимания истоков представлений о современной личности, оценка ее влияния на современную научную традицию в аспекте «высшего образования» и самообразования человека до сих пор не была дана. В существующих исследованиях «забота о себе» практически не рассмотрена в ее генезисе и связи с антропологическими и дискурсивными ориентирами античной педагогической теории и практики. Прикладное значение «заботы о себе» как основы современных образовательных практик обозначено имплицитно и вне связи с исторической динамикой педагогических представлений о заботящемся о самом себе человеке. Актуальность историко-педагогического исследования развития антропологического дискурса «заботы о себе» в истории античной педагогики связана с потребностью переосмысления тех образовательных систем древности, потенциал которых не исчерпывался эпохой, в которой они были выработаны, а раскрывался в педагогических идеях, концепциях и технологиях последующих эпох. Новые установки на понимание человека, существующего в пространстве дискурсов, ориентируют на то, что одним из важнейших является дискурс самого себя. В его рамках педагогический процесс оказывается процессом, позволяющим представить динамику человека в аспекте отграничений универсального (присущего человеку как учителю или ученику вообще) от уникального (присущего человеку как конкретно-историческому учителю или ученику). Сформированное античными мыслителями понимание образования как воспитания готовности и потребности человека заботиться о самом себе, с акцентуации на котором было начато обоснование актуальности исследования, оказало существенное влияние на педагогику эпох и культур, надстроившихся над античной эпохой и педагогической культурой. Среди идей, порожденных развивающимся антропологическим дискурсом «заботы о себе», – понимание целостности человека и несводимости его образования к какому-либо одному, скажем, к знаниевому аспекту; осознание необходимости перехода образования в самообразование, самостоятельную заботу о своей адекватности перспективным требованиям меняющегося мира.

В рамках проведенного исследования «забота о себе» была охарактеризована как феномен античной педагогической культуры, генетически связанный с «пайдейей взрослого человека» (В. Йегер). Для античных мыслителей проблема заботящегося о самом себе человека являлась фундаментальной уже в силу того,

что связывала потенциал человека с потенциалом его слова и поступка. Установленная взаимосвязь между понятиями «забота» и «пайдейя» позволила говорить о том, что в понятии «забота о себе» были зафиксированы представления о «высшем образовании» и самообразовании, которые были организованы с учетом возрастных, гендерных, социальных и профессиональных ограничений, существовавших для претендентов на статус заботящегося о себе человека. Опыт, который наставник в «заботе о себе» передавал ученику, позволял в течение всей жизни самостоятельно выстраивать образовательные стратегии в контексте жизненных стратегий, которые были связаны и с политикой, и с частной жизнью. В понятии «забота о себе» помимо педагогических концентрировались политические, религиозные (как языческие, так и христианские) и социокультурные представления о способности человека принимать решения, которые не были неизменными, и нести за них ответственность. Длительность и неоднородность античной эпохи способствовали тому, что в древнегреческой педагогической традиции «забота о себе» была связана институциональными образовательными практиками, а в римской – с практиками самообразования.

Проведенное нами исследование позволило установить, что обращение к феномену «забота о себе» с представленных в исследовании методологических позиций не только позволяет переосмыслить антропологические ориентиры западной педагогической традиции, восходящей к античной педагогической традиции, зафиксированные у Гуго Сен-Викторского, Эразма Роттердамского, Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо и других педагогов, непосредственно обращавшихся к понятию «забота о себе» или оперирующих понятиями, близкими по содержанию. Оно позволяет существенно расширить проблемное поле историко-педагогических исследований, поставив вопрос о том, каким образом может быть осуществлен концептуальный перевод установленных посредством изучения антропологического дискурса педагогических стратегий и методов античных наставников в общее представление о том, кого на современном этапе следует считать человеком, заботящимся о самом себе, воспитанным к этой заботе, т.е. самостоятельным и самоактуализирующимся. Перспективы данного исследования представляются актуальными в проведении сравнительно-сопоставительного анализа отечественной и зарубежной педагогической традиции «заботы о себе», сопоставления современных педагогических понятий, раскрывающих сущность западноевропейской самоидентификации, с теми, которые вместе с понятием «забота о себе» составляли суть греческой и римской модели «высшего образования» и самообразования человека. Знание о них, несомненно, не только обогащает педагогическую культуру XXI в., но и показывает ее скрытые возможности, опирающиеся на достижения прошлых веков и тысячелетий.

Основное содержание и результаты исследования отражены в следующих публикациях автора:

*Статьи в рецензируемых изданиях, рекомендованных
ВАК Министерства образования и науки России*

1. Пичугина, В.К. Образовательный, педагогический и антропологический дискурсы в современной педагогике / В.К. Пичугина // Инновации в образовании. – 2010. – № 11. – С. 99–110 (0,7 п.л.).
2. Пичугина, В.К. Антропологический дискурс в педагогике: направления

развития и пути интеграции / В.К. Пичугина // Ярославский педагогический вестник. Т. II. Психолого-педагогические науки. – 2011. – № 2. – С. 22–25 (0,4 п.л.).

3. Пичугина, В.К. Современные подходы к пониманию дискурса в педагогике / В.К. Пичугина // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. – 2011. – № 4(58). – С. 7–11 (0,4 п.л.).

4. Пичугина, В.К. Когнитивно-эвристический потенциал понятия «антропологический дискурс» в педагогике / В.К. Пичугина // Инновации в образовании. – 2011. – № 8. – С. 38–46 (0,5 п.л.).

5. Пичугина, В.К. Языковые и внеязыковые аспекты педагогического знания в условиях формирования дискурсивной онтологии / В.К. Пичугина // Изв. Волгогр. гос. техн. ун-та. Сер.: Проблемы социально-гуманитарного знания. – 2012. – Т. 3. – № 10. – С. 134–137 (0,4 п.л.).

6. Пичугина, В.К. Антропологическое измерение педагогической реальности в контексте дискурсивной онтологии / В.К. Пичугина // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. – 2012. – № 11(126). – С. 177–181 (0,56 п.л.).

7. Пичугина, В.К. Явный и скрытый дискурсы педагогики / В.К. Пичугина // Современные исследования социальных проблем: электрон. науч. журн. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2012. – № 4(12). – URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/4/pichugina.pdf>. – № гос. регистрации 0421200132. ISSN 2218-7405 (0,5 п.л.) (дата обращения: 02.03.2013).

8. Пичугина, В.К. Становление и развитие антропологического дискурса педагогики «заботы о себе» / В.К. Пичугина // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электрон. науч. журн. – Май 2012, ART 1805. – СПб., 2012 г. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1805.htm>. – № гос. регистрации 0421200031. ISSN 1997-8588 (0,5 п.л.) (дата обращения: 02.03.2013).

9. Пичугина, В.К. Дискурс как педагогическое понятие: методологический и эвристический потенциалы / В.К. Пичугина // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. – 2012. – № 10(74). – С. 25–28 (0,4 п.л.).

10. Пичугина, В.К. Генезис антропологического дискурса педагогики «заботы о себе» / В.К. Пичугина // Изв. Волгогр. гос. техн. ун-та. Сер.: Проблемы социально-гуманитарного знания. – 2013. – Т. 13. – № 9. – С. 151–154 (0,4 п.л.).

11. Пичугина, В.К. Антропологический тезаурус педагогики постмодерна / В.К. Пичугина // Инновации в образовании. – 2013. – № 2. – С. 79–91 (0,75 п.л.).

12. Пичугина, В.К. Феномен антропологического дискурса в педагогике / В.К. Пичугина // Вестн. Сургут. гос. пед. ун-та. – 2013. – № 1. – С. 167–172 (0,5 п.л.).

13. Пичугина, В.К. Уникальные и универсальные концепты антропологического дискурса западной педагогической мысли / В.К. Пичугина // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. – 2013. – № 80(5). – С. 105–109 (0,5 п.л.).

14. Пичугина, В.К. Основные концепты антропологического дискурса «заботы о себе» западной педагогики / В.К. Пичугина // Философия образования. – 2013. – № 2. – С. 148–154 (0,5 п.л.).

15. Пичугина, В.К. Феномен «заботы о себе» через призму древнегреческой пайдейи / В.К. Пичугина // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. – 2013. – № 82 (7). – С. 123–126 (0,4 п.л.).

16. Пичугина, В.К. Антропологический дискурс «заботы о себе» античной педагогической мысли раннего и классического периодов: истоки высшего об-

разования / В.К. Пичугина // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2013. – № 12. – С. 87–91 (0,6 п.л.).

17. Пичугина, В.К. Античный педагогический триптих «заботы о себе»: Сократ – Цицерон – Боэций / В.К. Пичугина // *Образование и общество*. – 2013. – № 6. – С. 88–93 (0,76 п.л.).

Монографии и учебные пособия

18. Пичугина, В.К. Антропологический подход в истории педагогики в контексте развития педагогической антропологии / В.К. Пичугина // *Постижение педагогической культуры человечества: монография: в 2 т. Т. 1. Общие вопросы. Зарубежный опыт* / под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2010. – С. 69–75 (0,5 п.л.).

19. Пичугина, В.К. Дискурс в педагогике: ретроспектива и перспектива / В.К. Пичугина // *Педагогические традиции и новации в истории педагогической культуры (Материалы к учебному курсу): учеб. пособие* / под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2011. – С. 313–320 (0,5 п.л.).

20. Пичугина, В.К. Антропологические дискурсы педагогики модерна и постмодерна / В.К. Пичугина // *История теории и практики образования: монография: в 2 т. / под ред. Г.Б. Корнетова*. – М.: АСОУ, 2012. – Т. 1. – С. 85–92 (0,5 п.л.).

21. Пичугина, В.К. Концепт «заботы о себе» как феномен античной культуры / В.К. Пичугина // *Педагогическое прошлое в пространстве истории человеческого общества: учеб. пособие* / под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2013. – С. 72–79 (0,5 п.л.).

22. Пичугина, В.К. Концептуальная схема антропологического дискурса «заботы о себе» античной педагогики / В.К. Пичугина // *Педагогическое наследие человечества: монография: в 2 т. Т. 1. Всеобщая история образования и педагогической мысли* / под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2013. – С. 76–82 (0,5 п.л.).

23. Пичугина, В.К. Антропологический дискурс в педагогике: исторические и теоретические аспекты: монография / В.К. Пичугина; науч. ред. Г.Б. Корнетов. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 168 с. (8,63 п.л.).

24. Пичугина, В.К. Антропологический дискурс «заботы о себе» в античной педагогике: монография / В.К. Пичугина; науч. ред. Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ; Калуга: ООО «Ваш ДомЪ», 2014. – 180 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 72) (13 п.л.).

Статьи в сборниках научных трудов, материалов научных конференций и других изданиях

25. Пичугина, В.К. Антропологический дискурс в образовании: история и современность / В.К. Пичугина // *Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: постижение педагогической культуры человечества: материалы шестой нац. науч. конф. г. Москва, 11 нояб. 2010 г.* – М.: АСОУ, 2010. – С. 102–104 (0,17 п.л.).

26. Пичугина, В.К. Антропологический дискурс в современной педагогике как дискурсивное и педагогическое новообразование / В.К. Пичугина // *Грани познания: электрон. науч.-образоват. журн. ВГСПУ*. – 2011. – № 1(11). – URL: <http://grani.vspu.ru/jurnal/12> (1,0 п.л.).

27. Пичугина, В.К. Современная история педагогики: от антропологического

подхода к антропологическому дискурсу / В.К. Пичугина // Учитель в инновационном образовательном пространстве: историческая ретроспектива и прогнозическая перспектива: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. г. Владимир, 1–31 дек. 2010 г. – Владимир: ВГГУ, 2011. – С. 155–162 (0,5 п.л.).

28. Пичугина, В.К. Дискурсивные и антропологические аспекты современного историко-педагогического знания / В.К. Пичугина // Историко-педагогический ежегодник. 2011 год. – М.: АСОУ, 2011. – С. 57–68 (0,7 п.л.).

29. Пичугина, В.К. Лингвокультурные и философские доминанты антропологического дискурса в педагогике / В.К. Пичугина // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: традиции и новации в истории педагогической культуры: материалы седьмой нац. науч. конф. г. Москва, 17 нояб. 2011 г. – М.: АСОУ, 2011. – С. 104–111 (0,54 п.л.).

30. Пичугина, В.К. Антропологический дискурс педагогики «заботы о себе» античных мыслителей / В.К. Пичугина // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: традиции и новации в истории педагогической культуры: материалы седьмой нац. науч. конф. г. Москва, 17 нояб. 2011 г. / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2011. – С. 101–103 (0,15 п.л.).

31. Пичугина, В.К. Антропологическое измерение педагогической реальности: дискурсивность и рефлексивность / В.К. Пичугина // Теоретические и методологические проблемы современного образования: материалы пятой междунар. науч.-практ. конф. г. Москва, 29–30 июня 2011 г. – М.: Ин-т стратег. исследований, 2011. – С. 175–177 (0,3 п.л.).

32. Пичугина, В.К. Антропологический дискурс в педагогике в контексте гуманитарной парадигмы / В.К. Пичугина // Образование в постиндустриальном обществе: аксиологические, историко-педагогические, теоретические и прикладные аспекты: материалы седьмых всерос. заоч. пед. чтений. – Владимир: ВлГУ, 2012. – С. 169–174 (0,3 п.л.).

33. Пичугина, В.К. Дискурс в педагогике: историчность и институциональность / В.К. Пичугина // Историко-педагогический ежегодник. 2012 год. – М.: АСОУ, 2012. – С. 68–75 (0,5 п.л.).

34. Пичугина, В.К. Сущностные характеристики антропологического дискурса в педагогике / В.К. Пичугина // Развитие личности в образовательных системах: материалы докл. XXXI Междунар. психол.-пед. чтений. – Ростов н/Д.: ИПО ПИ ЮФУ, 2012. – Ч. 3. – С. 155–161 (0,46 п.л.).

35. Пичугина, В.К. Структура и содержание курса «История образования и педагогической мысли» в педагогическом вузе: антропологический и дискурсивный подходы / В.К. Пичугина // 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. г. Волгоград, 12–14 нояб. 2012 г. – Волгоград: Перемена, 2012. – С. 51–59 (0,5 п.л.).

36. Пичугина, В.К. Антропологический дискурс педагогики: историко-педагогический контекст / В.К. Пичугина // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: задачи, методы, источники и проблематика истории педагогики: материалы восьмой нац. науч. конф. г. Москва, 14 нояб. 2012 г. – М.: АСОУ, 2012. – С. 100–103 (0,2 п.л.).

37. Пичугина, В.К. Историко-педагогическая ретроспектива педагогической реальности: антропологичность, дискурсивность, эпистемологичность /

В.К. Пичугина // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 76–86 (0,7 п.л.).

38. Пичугина, В.К. Основные подходы к пониманию истории педагогики / В.К. Пичугина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 22–33 (0,6 п.л.).

39. Пичугина, В.К. Историко-педагогическая ретроспектива многомерной педагогической реальности: от понятия к концепту / В.К. Пичугина // История педагогики сегодня: материалы первого национального форума российских историков педагогики. г. Москва, 25 апр. 2013 г. – М.: АСОУ, 2013. – С. 56–63 (0,5 п.л.).

40. Пичугина, В.К. История педагогики как история становления и трансформации антропологического дискурса педагогики / В.К. Пичугина // Историко-педагогический ежегодник. 2013 год. – М.: АСОУ, 2013. – С. 81–93 (0,82 п.л.).

41. Пичугина, В.К. Антропологический дискурс «заботы о себе» Марка Туллия Цицерона / В.К. Пичугина // Историко-педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 158–168 (0,69 п.л.).

42. Пичугина, В.К. Историко-педагогическая концептуализация феномена «заботы о себе» в работах М. Фуко / В.К. Пичугина // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: познавательный потенциал истории педагогики: материалы девятой междунар. науч. конф. г. Москва, 14 нояб. 2013 г. – М.: АСОУ, 2013. – С. 95 – 97 (0,2 п.л.).

43. Пичугина, В.К. «Забота о себе» педагогики Тертуллиана: духовная общность наставника и ученика / В.К. Пичугина // Родители, дети, педагоги: восхождение к духовной общности: материалы III регион. пед. чтений. 9–10 нояб. 2012 г. – М.: Планета, 2013. – С. 79 – 84 (0,35 п.л.).

44. Пичугина, В.К. Педагогика «заботы о себе» Пифагора и пифагорейцев / В.К. Пичугина // Научный диалог. – 2013. – № 8(20). – С. 24 – 35 (0,6 п.л.).

45. Пичугина, В.К. Поиск философских основ образования: античный и современный антрополого-педагогический проект / В.К. Пичугина // Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: сб. тр. по итогам междунар. науч. конф. г. Волгоград, 8–9 окт. 2013 г. – Волгоград: Перемена, 2013. – С. 60 – 65 (0,35 п.л.).

46. Пичугина, В.К. Антропологические ориентиры воспитания античного гражданина / В.К. Пичугина // Педагогические традиции народов России и зарубежья: материалы междунар. науч.-практ. конф. г. Ульяновск, 15–16 окт. 2013 г. – Ульяновск: УГПИ, 2013. – С. 274 – 283 (0,4 п.л.).

47. Пичугина, В.К. Древнегреческая педагогика «заботы о себе» (у истоков воспитания ценностного отношения к родному языку) / В.К. Пичугина // Исследование проблем исчезающих языков в условиях глобализации (на примере калмыцкого языка): материалы междунар. науч.-практ. конф. (VIII Волковские чтения). г. Элиста, 23–26 окт. 2013 г. – Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2013. – С. 121–124 (0,46 п.л.).

48. Пичугина, В.К. Антропологический дискурс наставника и заботящегося о себе ученика в педагогике Эпиктета / В.К. Пичугина // Антропологические основы педагогической профессии как основа стандартов подготовки педагога для новой школы: материалы X междунар. науч.-практ. конф. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2013 (0,4 п.л.).

Общий объем публикаций автора составил 44,29 п.л.