В.К. ПИЧУГИНА
(Волгоград)

УНИКАЛЬНЫЕ И УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОНЦЕПТЫ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ЗАПАДНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

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

Ключевые слова: *антропологический дискурс, забота о себе, дисциплинирующее образование, педагогический концепт, педагогическая власть.*

Переосмысление предмета истории педагогики на современном этапе осуществляется в аспекте необходимости зафиксировать исследовательскую рамку как в целом, так и в плоскости человека, становление и развитие которого конкретизируется через данную отрасль знания. Требуются новые историко-педагогические константы, позволяющие по-новому взглянуть на вопрос о движущих силах развития педагогической реальности. Заданные в разных социально-исторических и культурно-исторических координатах и понятые в широком диапазоне (от божественного до идеологического предопределения), они не только способны задавать разные масштабы охвата педагогической реальности во множестве ее проявлений, но и разные масштабы антропологического ранжирования этих проявлений. Возможность обозначения новых историко-педагогических констант, имеющих антропологическую природу, обозначена Б.М. Бим-Бадом, В.Г. Безроговым, Г.Б. Корнетовым, А.А. Остапенко и др. По И.А. Колесниковой, на эту роль претендуют концепты, поскольку они способны выполнять «рамочную функцию, обнаруживаясь в разных эпохах как отражение сквозных теоретических и практических проблем» [5, с. 50].

В рамках современной концептологии концепты (от лат. *conceptus* «мысль, понятие, представление» и *concipere* «значить») структурируют научное знание и по одной из наиболее общих классификаций подразделяются на концепты о природе, Боге и о человеке. В педагогической концептологии концепт «есть логическое структурирование научных представлений о педагогическом объекте»; «единица» анализа педагогической реальности [2, с. 227, 229]. Проблемы детской свободы, автономности, сопротивляемости образованию и др., с одной стороны, имеют статус вечных и составляют основу антропологического дискурса, 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 педагогических концептах конкретно-исторических форм антропологического дискурса педагогики. По Г.Б. Корнетову, антропологический дискурс «позволяет переносить центр тяжести при осмыслении и концептуализации исследуемых педагогических феноменов прошлого <...> на самого человека – образовывающего и образовывающегося. При этом объективная структура педагогического процесса (цель, содержание, методы, формы, средства, результаты) начинает играть как бы вспомогательную роль, позволяющую представить динамику человека в образовании как телесного, душевного и духовного существа в более или менее конкретных проявлениях» [8, с. 32]. Антропологический дискурс педагогики объединяет педагогические концепты о человеке, которые позволяют охарактеризовать знаковые повороты в развитии педагогической реальности в логике «прошлое – настоящее – будущее».

На то, что природа научного знания (и педагогического в том числе) раскрывается через природу антропологического концепта, указывал М. Фуко: их выявление, упорядочение и объединение в концептуальные схемы позволяют «овладеть» дискурсом конкретной

© Пичугина В.К., 2013

исторической эпохи и отразить специфику западной системы образования в целом. Наряду с уникальными концептами («концептами прерывности»), которые характеризуют человека в образовательном пространстве конкретного периода истории, философ выделил универсальные концепты («постоянные и устойчивые концепты»), раскрывающие специфику образовательного пространства в целом («концепт субъекта», «концепт суждения», «концепт слова», «концепт атрибута» и др.) [10]. Обозначив необходимость разработки новой историко-педагогической периодизации, М. Фуко подчеркнул то, что нет необходимости говорить о каждом концепте, поскольку намного важнее осмыслить условия их возникновения. Ученый закрепил следующую общую установку: конкретизация концептов связана не столько с поиском исчерпывающих определений для каждого из них, сколько с закреплением за ними определенного содержания. По М. Фуко, концептуальная схема западной педагогической мысли имеет особое содержательное наполнение, поскольку восходит к древнегреческим онтологическим и гносеологическим основаниям феномена человека.

В логике М. Фуко, в основе историко-педагогического анализа концептуальных схем западной педагогической мысли лежит стремление соотнести тот или иной период в ее развитии с динамикой представлений о человеке в системе педагогической власти, которая, по педагогическому энциклопедическому словарю, выражена «в законах, нормах, правилах, запретах, рекомендациях, предписаниях, инструкциях, волевых и эмоциональных воздействиях» [3, с. 35]. Конкретно-исторические формы антропологического дискурса западной педагогической мысли объединяют педагогические концепты о человеке прошлого и настоящего, которые регламентируют педагогическую деятельность, формируясь в результате столкновения педагогики как «директивной системы» (Г.Б. Корнетов) с правом ребенка «быть тем, что он есть», провозглашенным Я. Корчаком. При этом педагогические концепты антропологического дискурса западной педагогической мысли формируют представление о педагогической реальности в аспекте свободы или несвободы человека от педагогической власти. Педагогическая рефлексия человека осуществлялась исходя из того, что в педагогическом пространстве всегда существуют те, кто подчиняется педагогической власти (реализуют общепринятую поведенческую модель: выполняют требования учителя, не выходят за рамки должного поведения и т.д.), и те, кто ей сопротивляется. Проблема педагогической власти имеет многовековую историю, восходящую к древнегреческой педагогической традиции, в которой соотнесение педагогической реальности с человеком осуществлялось исходя из возможности или невозможности реализации антропологически обоснованного образования в массовой практике. Становление и развитие системы образования в западной цивилизации подчинены поиску ответа на вопрос, поставленный в трудах древнегреческих философов: антропологически обоснованное образование реализуется на основе четкого отграничения педагогической реальности от повседневной и с открытой реализацией педагогической власти или на основе интеграции педагогической и повседневной реальности и со скрытой реализацией педагогической власти? В античности были очерчены контуры двух конкретно-исторических форм антропологического дискурса западной педагогической мысли и обозначены универсальные (конкретизирующие обе конкретно-исторические формы антропологического дискурса) и уникальные (конкретизирующие только одну из конкретно-исторических форм антропологического дискурса) педагогические концепты. В рамках *антропологического дискурса «забота о себе»* нормализация души и тела осуществлялась в условиях минимизации педагогической власти в пространстве города и под контролем наставника, а в рамках *антропологического дискурса «дисциплинирующее обучение»* – в условиях абсолютизации педагогической власти в пространстве школы и под контролем учителя. На протяжении всей последующей истории сторонники интеграции педагогической и повседневной реальности соотносили педагогические концепты о человеке «душа» и «тело» с педагогическими концептами «наставник» и «город», а сторонники отграничения педагогической реальности от повседневной – с педагогическими концептами «учитель» и «школа».

Антропологический дискурс «забота о себе» западной педагогической мысли конкретизируется через педагогические концеп-

ты «душа», «тело», «наставник» и «город». «Epimeleia heautou» («забота о самом себе») – это философско-педагогический принцип, преобладавший «в греческом, эллинистическом и римском образе мысли» (М. Фуко), в основу которого была положена способность осуществлять целенаправленное изменение самого себя. В античной педагогике «забота о себе» осуществлялась под контролем наставника, который появлялся в жизни человека после учителя и на определенный период, чтобы привить умение осуществлять «заботу о себе» и адекватно оценивать ее результаты: «В то время связь с наставником была свободной или, во всяком случае, добровольной. Это было взаимоотношение двух воль, которое не предполагало полного или безоговорочного послушания» [11, с. 74]. Представления о том, каким образом развитие индивидуальных способностей под контролем наставника может быть использовано на благо полиса (города-государства), аккумулированы в диалогах Платона, главным героем которых является Сократ. В диалоге «Алкивиад I» Сократ приводит афинского государственного деятеля и полководца Алкивиада к мысли о том, что, не имея знания, душа колеблется между справедливым и несправедливым, прекрасным и безобразным, хорошим и дурным, полезным и бесполезным, а человек – между здоровьем и болезнью собственной души. Платон подчеркивает исключительную важность заботы о себе, ее обусловленность спецификой полисного общества и исключительную роль наставника, который помогает понять, что целенаправленное изменение самого себя – это прерогатива политической элиты, выделяющая из толпы и нереализуемая в массовой педагогической практике. В средневековой педагогике забота о себе перестала рассматриваться как «удел избранных» и распространилась в массовой практике. Августин, как и Сократ, считал, что пути постижения божественного затруднены тем, что человек не стремится познать самого себя, не способен возвышаться над чувствами, «сосредоточивать душу и удерживать ее саму себе» [1, с. 125]. Во многих своих трудах Иоанн Златоуст подчеркивает, что напряженный духовный поиск под контролем наставника, самоограничение и даже самоотречение ведут к благородству души и благородству города, в пространстве которого они осуществляются.

В эпоху модерна идеи Сократа о необходимости заботиться о себе развил Ж.-Ж. Руссо. В романе «Эмиль, или О воспитании» он подчеркивал: «Первая из всех забот есть забота о самом себе...» [9, с. 341]. Душа, как и тело, имеет свои потребности и так же, как и тело, не должна быть подчинена «суетному любопытству» и развращена городом. Характеризуя главного героя, Ж.-Ж. Руссо подчеркивает, что Эмиль – идеальный воспитанник, взятый в «нужном» возрасте и наделенный природным здоровьем, т.е. потенциально способный пройти три этапа заботы о себе: первый этап связан с развитием тела, второй – с развитием разума, третий – с восхождением к Творцу, из рук которого и вышел человек. Ж.-Ж. Руссо указывал на принципиальное отличие наставника от учителя: «...воспитание (в первоначальном смысле слова), наставление и образование суть три столь же различные по своей цели вещи, как мы различаем няньку, наставника и учителя» (Там же, с. 31). Ж.-Ж. Руссо впервые четко определил не только функции наставника, но и временные ограничения его полномочий: он должен научить проявлять заботу о самом себе от рождения до 24 лет. В эпоху постмодерна фигура наставника, столь значимая на протяжении многих веков, деперсонифицируется: наставник превращается в некий «внутренний голос» субъекта, делающего выбор в пользу той или иной антропопрактики. Эти изменения связаны с тем, что город эпохи постмодерна – это «пространство безразличия» (Ж. Бодрийяр), которое может как способствовать, так и препятствовать заботе о себе. По М. Фуко, на современном этапе цель заботы о себе – не «скандальное самоутверждение индивида», а его преображение, в основе которого могут лежать разные антропологические практики – «намеренные и отрефлектированные практики, посредством которых люди <...> стремятся преобразовать самих себя, измениться в своем уникальном бытии, сделать свою жизнь собственным произведением» (цит. по: [13, с. 80]).

Антропологический дискурс «дисциплинирующее обучение» западной педагогической мысли конкретизируется через педагогические концепты «душа», «тело», «учитель» и «школа». Истоки дисциплинирующего обучения восходят к пифагорейской школе, которая в переносном значении рассматривается как научная школа Пифагора и

его последователей, а в прямом – как особым образом организованное школьное пространство. Пифагорейская школа была государством со своими законами: для желающих поступить в школу были предусмотрены вступительные испытания, которые длились несколько лет, а от обучающихся в школе требовалось беспрекословное соблюдение режима школьной жизни. Пифагорейцы абсолютизировали роль учителя, подчеркивая, что человек не способен самостоятельно сдерживать порывы души и тела и склонен к анархии. Организация пифагорейской школы осуществлялась на основе того, что педагогическая власть по своей природе близка к политической и должна реализовываться открыто: «Власть возникает при желании обеих сторон, равно правителя и подчиненного. <...> обучение осуществляется правильно при добровольном желании обеих сторон, учителя и ученика. Если один из них будет когда-либо противодействовать, намеченное дело не может быть выполнено надлежащим образом. Итак, Пифагор считал правильным повиновение властителям и послушание учителям» [14, с. 111]. Специфика «дисциплинирующего обучения» средневековой педагогики обозначена Климентом Александрийским. Он подчеркивал, что учитель и ученик соприкасаются душами, чтобы один передал, а другой воспринял мудрость: «Но наставник един и для учителя, и для ученика, и он является подлинным источником ума и логоса» [4]. И этим наставником является Бог.

Рациональность модерна способствовала тому, что на смену тезису «верь всему и всю жизнь» пришел тезис «учись всему и всю жизнь». Реальность модерна четко отделена от педагогической реальности, т.к. последняя призвана репрезентовать первую. Приоритет отдается практичной, технологичной и рентабельной модели организации школьного образования на основе дисциплины. Я.А. Коменский подчеркивает, что специфика школы становится понятной только «из метафорических (образных) определений»: школа как «мастерская гуманности», «мастерская света», «строительное искусство», «паства агнцев божиих, пасущихся на лугах мудрости», «питомник для церкви и государства», «ложе роженицы», «арена состязания муз» или «война». Вне зависимости от того, что именно рассматривалось как основная функция учителя (научить воспринимать подлинную гуманность, рассеивать мрак заблуждений, подготавливать к вхождению в общество, прививать умение трудиться, интегрировать в церковь и государство, обеспечивать условия для питания «словесным чистым молоком» или формировать «войско» для борьбы с невежеством), школа держится на дисциплине. Только благодаря ей возможно подготовить людей, чтобы они, «подобно хорошо обтесанным камням», вошли «в состав общественного здания» [6, с. 116]. Я.А. Коменский подчеркивал, что нельзя превращать школу в «толчейные мельницы», в которых перемалывают не только душу, но и тело человека. В то же время если не будет дисциплины, которая, как узами, связывает работу школы, не будет и самой школы: «Необходимость устроения школ явствует из того, что маленькие эти человечки не состоят пока еще полноправной частью ни семьи, ни общества... Что им делать, находясь за пределами того и другого? <...> их надо не предоставлять самим себе, а содержать в должном порядке, готовя для будущего» [7, с. 381]. В основу педагогической деятельности Я.А. Коменский положил идею о всемогущей «дидактической машине», работающей в школе с любым исходным человеческим материалом, т.е. дисциплинирующее образование. В дальнейшем споры велись вокруг частного, не затрагивая общее представление о «дидактической машине».

В западной педагогической мысли эпохи постмодерна наиболее полное представление о дисциплинирующем образовании дал М. Фуко, который характеризовал школу как замкнутое пространство с жестким режимом, в котором одни наделены правом осуществлять контроль за тем, как другие реализуют общепринятую поведенческую модель. «Детализированность правил, придирчивость инспекций, надзор над мельчайшими фрагментами жизни и тела» способствуют тому, что в рамках школы, тюрьмы, больницы, казармы и фабрики реализуется один и тот же властный механизм: подчинение души осуществляется через подчинение тела [12, с. 205]. Этот механизм внешнего подчинения души через подчинение тела является копией скрытого в каждом человеке механизма внутреннего «куда более глубинного» (М. Фуко) подчинения, в ходе которого душа подчиняет себе тело. М. Фуко опровергает тезис Ж.-Ж. Руссо о

том, что человеческая душа замкнута в теле как в тюрьме и стеснена в своих проявлениях: именно душа является тюрьмой для тела, поскольку через нее власть в целом, и педагогическая власть в частности, распространяется и укрепляет свои позиции. Душа – это не иллюзия, а «современный коррелят определенной технологии власти над телом»; «она существует, она имеет реальность, она постоянно создается вокруг, на поверхности, внутри тела благодаря функционированию власти, воздействующей на наказываемых – вообще на всех, кого контролируют, воспитывают, муштруют и исправляют...» [12, с. 47].

Таким образом, педагогические концепты «город», «душа», «наставник», «тело» и «школа» позволяют осуществить всесторонний анализ накопленного опыта построения антропологически обоснованного образования в рамках западной педагогической традиции: осмыслить и типологизировать педагогические феномены с точки зрения универсальности и уникальности антропологических оснований ключевых педагогических проблем на разных этапах развития педагогической мысли. Несмотря на то, что «забота о себе» на всех исторических этапах рассматривалась как следствие рефлексивной позиции человека по отношению к самому себе в аспекте необходимости постоянного расширения границ собственной образованности, а «дисциплинирующее образование» – как следствие реализации определенной поведенческой модели, отвечающей требованиям его организации, педагогические концепты претерпевали существенные трансформации, позволяющие конкретизировать педагогическую реальность определенного исторического и культурного пространства.

Литература

1. Августин А. О порядке // Российский правовой портал: библиотека Пашкова. URL : http://constitutions.ru/archives/5372 (дата обращения: 18.03.12).

2. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы. СПб. : Изд-во РХГИ, 2001.

3. Власть педагогическая // Педагогический энциклопедический словарь. М. : Больш. рос. энцикл., 2002.

4. Климент Александрийский. Строматы. URL : http://krotov.info/acts/03/1/kliment_aleksandr_09.htm (дата обращения: 10.02.2013).

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

6. Коменский Я.А. Воскресший Форций, или Об изгнании из школ косности // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. М. : Педагогика, 1982. Т.2.

7. Коменский Я.А. Вселенский совет об исправлении человеческих дел // Сочинения / пер. с чеш. и лат. М. : Наука, 1997.

8. Корнетов Г.Б. Методология истории педагогики // История теории и практики образования : моногр. в 2 т. Т. 1: Теория истории педагогики. История образования и педагогической мысли за рубежом / под ред. Г.Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2012.

9. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Педагогические сочинения : в 2 т. М. : Педагогика, 1981. Т. 1.

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

11. Фуко М. О начале герменевтики себя // Логос. 2008. № 2 (65).

12. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / пер. с фр. В. Наумова; под ред. И. Борисовой. М. : Ad Marginem, 1999.

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

14. Ямвлих. О Пифагоровой жизни / пер. с древнегреч. И.Ю. Мельниковой. М. : Алетейа, 2002.

Unique and universal concepts of anthropological discourse of the western pedagogic thought

The anthropological discourse "care of yourself" of the western pedagogic thought is concretized through pedagogic concepts "mentor", "city", "body" and "thought" that reflect the changes in pedagogic reality in transition from the premodern to the modern and then to the post-modern.

Key words: *anthropological discourse, care of yourself, disciplinary education, pedagogic concept, pedagogic power.*