



<http://LLL21.petrso.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет»,
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК

Выпуск 3 (7).
Autumn 2014

Главный редактор
И. А. Колесникова

Редакционный совет

О. Грауманн
Е. В. Игнатович
В. В. Сериков
С. В. Сигова
И. З. Сковородкина
Е. Э. Смирнова
И. И. Сулима

Редакционная коллегия

Т. А. Бабакова
Е. В. Борзова
А. Виегерова
С. А. Дочкин
А. Клим-Климашевска
Е. А. Маралова
А. В. Москвина
А. И. Назаров
Е. Рангелова
А. П. Сманцер

Служба поддержки

А. Г. Марахтанов
Е. Ю. Ермолаева
Т. А. Каракан
Е. В. Петрова
Ю. Ю. Васильева
Е. Н. Воротилина

ISSN 2308-7234

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

Адрес редакции

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

ПИЧУГИНА Виктория Константиновна
к. п. н., доцент кафедры педагогики ФГБОУ
ВПО «Волгоградский государственный социаль-
но-педагогический университет», доцент (Волго-
град)

Pichugina_V@mail.ru

ГЕНЕЗИС И МОДИФИКАЦИИ ЗАБОТЫ О НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: статья посвящена вопросам становления и развития педагогических представлений об образовании, проходящем через всю жизнь человека и существенно меняющем понимание им самого себя. Предметом рассмотрения являются исторические истоки зарождения понимания образования как воспитания готовности и потребности человека заботиться о самом себе. На основе теоретического и историко-педагогического анализа и интерпретации аутентичных и современных текстов, посвященных античному феномену «забота о себе» как особому антрополого-педагогическому проекту культуры личности, автор устанавливает глубинную преемственную связь философско-педагогических представлений античности с системой современных понятий о саморегулировании, самовоспитании, самообразовании. При этом интегрируются философские, культурологические, историко-педагогические, лингвистические знания. В логике античных мыслителей такое образование было прерогативой человека, знающего и умеющего осуществлять «заботу о себе». Заботящийся о самом себе человек занимает одно из центральных мест не только в сочинениях древнегреческих и древнеримских мыслителей, которые вне «заботы о себе» не видели возможности осуществления «пожизненного образования», но и в педагогике модерна и постмодерна. В начале третьего тысячелетия «заботу о себе» можно трактовать как базовый элемент греко-римской педагогики, который существенно повлиял на возникновение принципа непрерывности образования. Генезис и модификация категории «заботы о себе» показаны в статье как опора античных и современных стратегий непрерывности в реализации образовательных маршрутов людьми разного возраста. В статье продемонстрирован эвристический потенциал понятия «забота о себе», не исчерпанный в нашу эпоху. Выводы и положения, предлагаемые автором, могут быть использованы для обеспечения преемственности развития культурно-исторических и историко-педагогических представлений о непрерывности образования на междисциплинарной основе¹.

Ключевые слова: античная педагогика, забота о себе, непрерывное образование, самообразование, самовоспитание.

Работа над статьей поддержана грантом РГНФ 14-06-00315а.

THE ORIGIN AND THE DEVELOPMENT OF THE CARE OF LIFELONG LEARNING

Pichugina V.

Abstract: the article is dedicated to the formation and development of pedagogical concepts of education throughout the life which substantially affects one's self-understanding. A historical

¹ Работа над статьей поддержана грантом РГНФ 14-06-00315а.

role of education is to create the willingness and the need for taking care of oneself, and the author examines the origins of this idea. Furthermore, the author identifies a deep continuity between antique philosophical and pedagogical ideas and modern concepts of self-regulation, self-upbringing, and self-education. The study is based on the theoretical, historical and pedagogical analysis and interpretation of authentic and contemporary texts dedicated to the ancient phenomenon of «the care of the self» as a special anthropological and pedagogical project of personal culture, which also involved philosophical, cultural, historical, educational, and linguistic knowledge. Such an education was a privilege belonging to a person who knew how to «care of oneself». Ancient Greek and Roman thinkers believed that lifelong learning was impossible without «the care of the self». However, this kind of person is key to modern and postmodern pedagogy as well.

At the beginning of the XXIst century, we may interpret «the care of the self» as a basic element of the Greco-Roman pedagogy which significantly influenced the emergence of lifelong education concept. The author presents the origin and development of it on the basis of ancient and modern strategies for continuous educational routes chosen by people of different ages. The paper demonstrates that the heuristic potential of the discussed concept is not exhausted today. The conclusions may be used to ensure the continuity between cultural/historical and historical/pedagogical concepts of lifelong education on an interdisciplinary basis.

Key words: ancient pedagogy, the care of the self, lifelong education, self-education, self-upbringing.

This study was supported by a grant from the Russian Foundation for the Humanities (14-06-00315a).

Мир непрерывных педагогических забот. Непрерывное образование является особым феноменом – проявлением и выражением в современной педагогике идеи воспитания у человека ответственного отношения к образовательному проектированию самого себя в течение всей жизни. В одном из официальных докладов ЮНЕСКО (1972) предпринята попытка определить феноменологическое понимание непрерывного образования, связав его с теми позициями, которые могут занимать учитель и ученик по отношению к содержанию образования. По мнению составителей доклада, непрерывное образование является принципом, лежащим в основе организации любой образовательной системы [1, p. 182]. Этот принцип регламентирует то, каким образом образование проходит через разные возрасты человека, удовлетворяя его кратковременные или долговременные потребности, интегрируясь в работу и отдых. Было бы наивным полагать, что этот принцип возник сравнительно недавно, стал «продуктом» современной педагогики, а не результатом ее активного и своеобразного диалога с образовательными стратегиями и моделями разных эпох и культур. Педагогические установки и механизмы реализации образовательных маршрутов человека, не прекращающего идти к норме грамотности и культурности путем (само)образования и (само)воспитания, сами прошли значительную историческую дистанцию.

Среди фундаментальных педагогических идей, выдвинутых в разные исторические периоды и близких, но не тождественных идее непрерывного образования, особое место занимает античная **идея человека, заботящегося о самом себе через образование**. Истоки безапелляционного утверждения того, что «беззаботного» образования (= образования вне широкого спектра забот, присущих гражданину и семьянину) не существует, лежат в трудах античных наставников (Платона, Ксенофонта, Исократы и др.). Потому и образование есть

для них одна из базовых забот свободного человека. Человек, способный на протяжении всей жизни актуализировать и творить знания, не теряя, а обретая себя в потоке повседневных забот, был определен ими как умеющий осуществлять «заботу о себе». Для древнего грека, а затем римлянина употребление понятия «забота о себе» (гр. терминологическое сочетание «ἐπιμέλεια εαυτού» или лат. терминологические модификации, близкие к «cura sui») означало то, что речь идет о деятельности, которая активизирует некие внутренние резервы того, кто ее осуществляет, и ориентирует на самообновления в течение длительного времени.

Рецепция античного концепта заложила в европейскую педагогику идею об образовательном проектировании самого себя, понятом вне четких возрастных и временных рамок (информальное образование, образование взрослых, непрерывное образование и др.). С «легкой руки» М. Фуко понятие «забота о себе», с одной стороны, стало одним из ключевых в современной философии науки, культуры и образования, а с другой – оказалось свернутым до ключевых цитат, не устраняющих фрагментарность представления об этом особом феномене. По Фуко, цель «заботы о себе» как в античности, так и в современности – это не «скандальное самоутверждение индивида», а его самосовершенствование, в основе которого лежат «намеренные и отрефлектированные практики, посредством которых люди не только устанавливают для себя правила поведения, но и стремятся преобразовать самих себя, измениться в своем уникальном бытии, сделать свою жизнь собственным производением» [2, р. 1364; Цит. по: 3, с. 80]. Это особый образовательный проект, который еще только предстоит осмыслить, в том числе и в плоскости непрерывного образования.

Возвращаясь к тому, что идея заботящегося о себе человека близка, но не тождественна идее непрерывного образования, отметим, что вне ее невозможно говорить о непрерывном образовании как феномене XXI в. и выстраивать новые концептуальные подходы к его изучению. Античная идея «заботы о себе» существенно повлияла на преломление в разных исторических периодах образовательного идеала, апеллировавшего к присущей человеку потребности не столько в завершении, сколько в пролонгации образования. Современное непрерывное образование – это та точка, в которой рост образовательного потенциала личности осуществляется благодаря тому, что ею осознается (не)соответствие внутренних и внешних образовательных ожиданий и потребностей. В логике античных мыслителей это означало осознание того, что существует образование для других и для самого себя (настолько личное и требующее заботы образование, которое даже трудно помыслить чьим-либо, а не своим). Позицию древнегреческих наставников по этому поводу, актуальную потом и в образованных римских кругах, А. С. Колесников формулирует так: «Нужно заботиться о себе не тогда, когда каждый молод и потому что афинское образование неадекватно, но всякий должен заботиться о себе так или иначе, потому что эту заботу нельзя переложить на какое бы то ни было образование» [4, с. 65]. Формальное институционализированное образование при таком подходе – только лишь часть общего образования.

Античные основы непрерывного образования. Модели образования в культурах Греции и Рима включали пути и способы непрерывности образования. Античные мыслители связывали «заботу о себе» с менторским ученичеством, что обозначало возможность со-общения наставника и ученика, но не обязывало его быть институционально оформленным. Их труды, с одной стороны, изобилуют детальными описаниями рутины повседневных ситуаций с участием учеников, а с другой – объединяют практический уровень повседневной жизни с теоретическим уровнем осуществления «заботы о себе». Это позволяет проследить, каким образом формировались идеи образования взрослых, самообразования, интеграции школьного и внешкольного образования. Античная «забота о себе» содержит то, что привлекает сейчас современных исследователей, «уставших» от доминанты средней школы и определяющих в качестве двух «важнейших составляющих» непрерывного образования свою особую «технологии образовательного процесса и его институциональное оформление», не связанное с общеобразовательной школой [5, с. 9].

В древнегреческой педагогической традиции сознательная «забота о себе» входила в «высшее образование», реализуемое в рамках институциональных отношений между наставником и учеником (кружком учеников). «Забота о себе» в обязательном порядке предполагала наставника, который приучал «не только «быть», но и «знать» о своем бытии, видеть себя со стороны и потому и постоянно, непрерывно и бесконечно себя образовывать» [6, с. 136]. Взаимопонимание между наставником в «заботе о себе» и учеником, находящимся на высшем этапе образования, становилось возможным, если последний был достаточно взрослым, т. е. имел определенный жизненный опыт и был отягощен соответствующими его возрасту «заботами» (о доме, семье, здоровье, службе, общем благе, репутации и т. д.).

По Платону, взрослый человек, продолжающий заботиться о себе, существенно отличается от молодого человека, только приучающегося это делать путем обучения и воспитания «соответственно возрасту». В диалоге «Лахес» Сократ обращается к отцам, которые привели к нему своих детей, со следующими словами: «Мы все, между нами будь сказано, нуждаемся в самом что ни на есть хорошем учителе... Оставаться же в таком состоянии, как теперь, этого я не советую. А станет кто-нибудь над нами смеяться, что мы в таких летах желаем брать уроки, так мне кажется, что мы можем прикрыться Гомером, который говорит: “Что уж стыдиться просить, когда сам ничего не имеешь”. И, не обращая внимания на то, что кто скажет, будем мы сообща заботиться как о себе самих, так и о мальчиках» [7, с. 227]. На протяжении всего диалога Платон устами Сократа связывает «заботу о себе» с ревностным желанием повышать уровень своего образования, в том числе под контролем наставника («διδασκαλος»). По Аристотелю, среди взрослых «большинство, скорее, послушны принуждению, нежели рассуждению». И молодежь, и взрослых должно обучать «жить благоразумно» на основе законов полиса, охватывающих всю жизнь: «...недостаточно в молодости получить правильное воспитание и встретить внимание; напротив, поскольку, уже будучи мужем, надо заниматься подобными вещами и приучаться к ним...» [8, с. 288]. Не употребляя понятие «за-

бота о себе», Аристотель тем не менее задает общую логику ее понимания. «Забота о себе» осуществляется не столько юношами (им особенно «не доставляет удовольствия» следование законам), а мужчинами, которые делают осознанный выбор в пользу послушания и могут, пусть и не всегда «по рассуждению», но уже сами следовать законам, «приучаться» к ним и «заниматься» самовоспитанием и самосовершенствованием.

В древнеримской педагогической традиции «забота о себе» была уже в большей степени *принципом самообразования*, нежели это было принято в Греции. Ученик открыто стремился ликвидировать свое незнание самостоятельно, лишь по мере необходимости обращаясь к наставнику, который совмещал обучение 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 обязательность ежедневной образовательной активности.

Римское понимание заботы о себе как самовоспитания взрослого человека выражено в стоицизме, многократно усилившем на фоне кризиса римского государства акценты, расставленные Сократом, Платоном и Аристотелем относительно возраста «заботы о себе». Сенека в «Нравственных письмах к Луцилию» рассуждает о том, как важно приучить себя с юности к жизни в непрерывном образовывании, чтобы с возрастом все яснее начать понимать и дорожить тем, что «учился ради себя самого». Обращаясь к Луцилию, Сенека указывал на необходимость «отвоевать» себя у других и самого себя, чтобы обрести время для занятий и самонаблюдения за тем, как с их помощью каждый день превращается в день, который делает индивида лучше: «Уходи в себя, насколько можешь; проводи время только с теми, кто сделает тебя лучше, допускай к себе только тех, кого ты сам можешь сделать лучше. И то и другое совершается взаимно, люди учатся, обучая» [9, с. 13]. Эпиктет, наставляя, подчеркивал следующее: «Ты уже не юноша, а зрелый муж. Если ты станешь безответственно и легкомысленно изобретать отсрочку за отсрочкой и назначать себе все новые и новые сроки, по истечении которых ты займешься самим собой («*προσεξεις σεαυτῶ*») – дословно «акцентируешь внимание на самом себе), в конце концов, ты проживешь вплоть до самой смерти жизнь не преуспевающего в мудрости, а жизнь простеца» [10, с. 81–82].

Начиная с III в. н. э. 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 логике неоплатоников «забота о себе» была связана с актуализацией внутренних знаниевых резервов, накопленных в процессе самообразования. Так, Плотин представляет жизнь человека как череду волевых усилий, некоего «заботливого» возвышения над собственной ограниченностью. В шестой из его «Эннеад», где эта мысль получает развитие, появляется понятие «*αὐτοβοῦσία*», что дословно может быть переведено на русский как «самовла-

стие», «самообладание» [11, с. 338], не чуждое отчасти и «господству над самим собой», «самобытию» [12, с. 94]. Для Плотина и его последователей заботящийся о себе человек способен самостоятельно отбирать в себе то, что требует переработки, и отвечать за этот выбор. В такой формулировке «забота о себе» максимально приближается к современному пониманию непрерывного образования, которое по-настоящему разворачивается перед человеком только тогда, когда им наконец-то осознается, что образование является особым образом организованным обретением себя и его получение значимо, прежде всего, для того, кто его получает.

В раннехристианской педагогике заботящийся о себе – это человек, который стал катехуменом, принял крещение во взрослом возрасте, осознанно пришел к новой вере. В одном из писем Августин пишет следующее: мы есть то, что мы есть, если заботимся о себе («*si curae nobismet ipsis sumus*») [13]. По Августину, «забота о себе» являлась самообразовательной практикой, которая разворачивалась во имя укрепления в вере. В. Г. Безрогов указывает на особое, «заботливое» образовательное пространство, созданное Августином в предоставленном ему для бесед поместье Кассициак: «В этой обстановке ученого досуга и “свободного научения” были интеллектуально опробованы истины веры, а платонические понятия согласованы с христианским учением. Августин подчеркивал, что эти свободные диалоги учителя и учеников, наставника и его коллег – только начало нового образования, что предстоит еще долгий, на протяжении всей жизни каждого из них путь непрерывного постижения и воспитания истиной христианства» [14, с. 59]. На непрерывности заботы о себе как постоянной опоре в удержании внутренних совершенств акцентировал внимание Иоанн Златоуст: «Ни затруднительность обстоятельств, ни перемены времени, ни угнетения сильных, ни тучи злоумышлений, ни множество несчастий, ни совокупность всех человеческих бедствий не может нимало поколебать мужественного, внимательного и бдительного человека; напротив, нерадивого, беспечного, не заботящегося о самом себе ничто не сделает лучшим, хотя бы употреблены были тысячи пособий» [15, с. 489].

Несмотря на то что уникальный образовательный проект заботящегося о себе человека по мере распространения христианства оказался сконцентрированным лишь на «внутреннем человеке», античные представления о «заботе о себе» в единстве внешнего и внутреннего проявились в западной педагогической традиции в текстах, которые явились отправными точками для педагогики модерна. Я. А. Коменский во «Вселенском совете об исправлении человеческих дел» и Ж.-Ж. Руссо в «Эмиле, или о Воспитании» непосредственно обратились к понятию «забота о себе» – «*sui curam*» у Я. А. Коменского и «*le soin de soi-même*» у Ж.-Ж. Руссо, чтобы оспорить утверждение средневековых педагогов о том, что ученику следует раз и навсегда примириться с профессионально выстроенными познавательными границами, которые не могут быть расширены и должны быть безоговорочно приняты. Образовательные доминанты античной педагогики через «заботу о себе» подготовили почву для распространения в современной образовательной культуре тезиса «учись всему и всю жизнь».

Забота о себе и современная педагогическая lifelong-реальность. Античное понятие «забота о себе» позволило охарактеризовать (само)обучение, которое с возрастом не прекращается, а только набирает обороты. Обращение к нему неизбежно актуализировало вопрос: чьей заботой в глазах древнего грека, а затем римлянина являлось образование на протяжении всей жизни? В античных педагогических установках и механизмах реализации образовательных маршрутов мы видим *две стратегии непрерывности*, объединенных в понятии «забота о себе». В древнегреческой практике ответственность за «непрерываемость» образования учеников брал на себя наставник. Поскольку «забота о себе» была связана с высшей ступенью образования, наставником выступал зрелый муж, осознающий, как важно дать образец заботы, которую им предстоит проявлять по отношению к себе на протяжении всей жизни. Наставник появлялся в жизни ученика на определенный период времени, был призван повлиять на его представления об образовании и научить тому, как самостоятельно выстраивать образовательные стратегии в контексте жизненных стратегий. В древнеримской традиции ответственность за непрерываемость образования целиком и полностью лежала на ученике, поскольку он приобрел право явно и открыто выступать наставником самому себе и обращаться к другому человеку как к наставнику только при необходимости. «Забота о себе» рассматривалась как особым образом организованное самообразование, поэтому взрослый ученик должен был сам находить время для ежедневной образовательной активности.

В контексте обозначенных античными мыслителями и прошедших через века стратегий непрерывности образования (одна из которых в большей степени ориентирована на общественное бытие, другая – на самобытие) современное движение педагогического маятника (от «lifelong education» с доминантой интеграции и гибкости системы образовательных институтов к «lifelong learning», с акцентом на потребности в непрерывном обучении) перестает казаться случайным или подверженным педагогической моде. Вопрос об органичном сращении того, что осуществляется в рамках образовательных институтов, и того, что осуществляется вне их, в логике жизненных стратегий, выстроенных самим человеком и для самого себя, на современном этапе является открытым, но не новым. Одним из субъектов современной педагогической lifelong-реальности является ученик, который странным образом похож на того самого ученика, которого античные наставники называли заботящимся о себе, хоть он и вырос в совершенно иных социокультурных реалиях. Этот ученик (в широком понимании слова, вне четких возрастных границ, как в античности) стремится самостоятельно выбирать для себя оптимальные образовательные маршруты и делать разумные образовательные выборы. Среди последних может быть выбор школы или, напротив, выбор получения того или иного образования без привязки к конкретной школе или коллежу [16; 17 и др.], образовательные выборы студентов, обеспечивающие продолжение или смену профиля образования [18], или взрослых людей, рассматривающих непрерывность образования в плоскости карьерного и/или личностного роста. С одной стороны, этот ученик принадлежит «цивилизации школ» и непрерывность его образования во многом обу-

словлена именно школой как одной из главных составляющих системы образовательных институтов, с другой – он стремится органично встроить себя во все внешкольное, стать учителем самому себе и выйти на иной уровень непрерывности образования.

Новый для современности субъект педагогической lifelong-реальности требует нового же образовательного проекта «заботы о себе», центрированного на внешне открытом и свободном диалоге педагога с учеником и самим собой как наставником. Не случайно П. Т. Уэбб, К. Галсон и В. Питтон связывают стратегии образовательных выборов, осуществляемых учениками современной массовой школы, со стратегиями «заботы о себе», существовавшими в античной педагогической культуре. Они обсуждают становление «заботы о себе» в процессе как выбора субъектом тех или иных учебных программ, так и определения политики школы в отношении его образовательных выборов [17]. «Забота о себе» активно переосмысливается представителями разных научных направлений с точки зрения образовательной субъективности (А. М. Корбут, А. С. Колесников, С. С. Хоружий и др.); тех техник или практик конструирования самого себя как обучающегося (В. Л. Лехциер, О. В. Михайлова и др.), которые, как оказывается, коррелируют с античными образовательными практиками. Такое переосмысление «заботы о себе» во многом стало возможным, как нам кажется, именно благодаря работам авторов XX–XXI вв., в которых имеется связь с античным пониманием взаимозависимости образовательного и жизненного маршрутов человека. М. Хайдеггер в ряде работ («Что такое метафизика?», «Послесловие к “Что такое метафизика?”», «Письмо о гуманизме» и др.) указал на то, что современный человек всегда стоит перед выбором, поскольку его существование во внешнем мире обусловлено измерениями внутреннего мира, которые пронизаны особым отношением («заботой»). По его мнению, все требования к человеку продиктованы ключевой «заботой» – заботой о возвращении человека его существу. М. Фуко («Герменевтика субъекта», «Технологии себя» и др.) и П. Адо («Духовные упражнения и античная философия», «Что такое античная философия?») полемизировали по поводу того, следует ли ставить акцент на «себя» в ущерб «заботе» или, наоборот, на «заботе». Но они были едины в том, что «забота о себе» – это особое восхождение к субъектности, преобразование «непосредственно для самого себя» (М. Фуко) путем особой организации собственной жизни (П. Адо). П. Т. Уэбб и К. Галсон подчеркивают, что практики «заботы о себе» – это практики, которые требуют определенного усилия от субъекта, чтобы перед ним развернулись во времени те или иные образовательные стратегии [19, р. 54]. Эти практики опираются на генерализирующую идею, которая стояла за античной «заботой о себе», и сущностно связаны с обозначенными в трудах античных авторов стратегиями непрерывности образования.

Таким образом, концептуальная идея античной педагогической культуры – идея человека, заботящегося всю жизнь о самом себе через образование – переосмысливается в современной педагогической культуре, ориентированной на человека, умеющего и внеинституционально осуществлять целенаправленное образовательное изменение самого себя. Отличительной чертой работ, выпол-

ненных на рубеже XX и XXI вв., стало расширение понятия «забота о себе» и его новое определение, в том числе через разные масштабы понимания субъектом непрерывности своего образования. Актуализируются вопросы о том, как связана «забота о себе» с реальным и желаемым в саморазвитии, самосовершенствовании, самопознании? Способна ли «забота о себе» противостоять опасности самозамыкания и саморазрушения? Какие образовательные практики позволяют достичь желаемых изменений в самом себе? Способствуют или препятствуют образовательные институты активации внутреннего потенциала заботящегося о себе человека?

Теоретическая рефлексия современного непрерывного образования много выигрывает от опоры на установки, зафиксированные в корпусе античных педагогических текстов, которые отражали понимание фундаментальной связи между непрерывным получением знания и тем, кто его получает, осуществляя «заботу о себе». Связь заботы с образовательным результатом, над которым следует работать не только в детстве, но на протяжении всей жизни, закрепляет культурно-историческую связь педагогики с принципом непрерывного образования. Античные смысловые акценты на ответственном отношении не только к выбору образовательного пути, но и к движению по нему на протяжении всей жизни, оказываются не чуждыми современному человеку, который стремится заботиться о самом себе, как бы ему в этом ни препятствовали он сам, селективная половозрастная система образования, потребительские стандарты, представления о социальной пассивности как идеальной стратегии выживания и другие факторы.

Список литературы

1. Learning to be. The world of Education Today and Tomorrow. P.: Unesco; L.: Harrap, 1972. 346 p.
2. Foucault M. Dits et écrits, 1954–1988. Ed. établie sous la direction de D. Defert, F. Ewald avec la collab. de J. Lagrange. T. IV. 1980–1988. Paris: Gallimard, 2001.
3. Хоружий С. С. Практики себя и духовные практики: две парадигмы неклассической антропологии // Фонарь Диогена. Проект синергийной антропологии в современном гуманитарном контексте. М.: Прогресс-Традиция, 2010. С. 74–239.
4. Колесников А. С. Забота о себе: Алкивиад I и этика образования // Философия истории философии: обязательность и навязчивость исторического: Сб. статей / Отв. ред. Е. В. Малышкин. СПб.: СПбУ, 2012. С. 62–86.
5. Черникова Ю. А. Непрерывное образование как социокультурный феномен: Автореф. ... канд. филос. наук. Волгоград, 2012. 26 с.
6. Петрова Г. И. «Забота о себе»: технология или антропология? // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 2(6). С. 136–143.
7. Платон. Лахес // Творения Платона / Пер. с греч. В. Соловьева. М.: Изд-во К. Солдатенкова, 1889. Т. I. С. 198–227; Plato. Laches // Platonis Opera / ed. John Burnet. Oxford University Press, 1903. 201b. URL: <http://data.perseus.org/citations/urn:cts:greekLit:tlg0059.tlg019.perseus-grc1:201b> (дата обращения 05.07.14).
8. Аристотель. Никомахова этика // Аристотель. Соч.: В 4 т.: Пер. с древнегреч. / Общ. ред. А. И. Доватура. М.: Мысль, 1983. Т. 4. С. 53–294; Aristoteles. Ethica Nicomachea // Bywater I. Aristotelis ethica Nicomachea. Oxford: Clarendon Press, 1894. 1180a. URL:

<http://data.perseus.org/citations/urn:cts:greekLit:tlg0086.tlg010.perseus-grc1:1180a.1> (дата обращения 06.07.14).

9. Сенека Луций Анней. Нравственные письма к Луцилию / Пер., ст. и примеч. С. А. Ошерова. М.: Наука, 1977. 384 с.; Seneca Annaeus. Ad Lucilium Epistulae Morales. Cambridge. Cambridge, Mass., Harvard University Press; London, William Heinemann, Ltd., 1917–1925. Vol. 1–3. VII. 8. URL: <http://data.perseus.org/citations/urn:cts:latinLit:phi1017.phi015.perseus-lat1:7.8> (дата обращения 06.07.14).

10. Эпиктет. Энхиридион (краткое руководство к нравственной жизни); Симпликий. Комментарий на «энхиридион» Эпиктета. СПб.: «Владимир Даль», 2012. 399 с.; Epictetus. Enchiridion // Epicteti Dissertationes ab Arriano digestae. Epictetus. Heinrich Schenkl / ed. V.G. Teubner. Leipzig. 1916. 51.1 URL: <http://data.perseus.org/citations/urn:cts:greekLit:tlg0557.tlg002.perseus-grc1:51> (дата обращения: 07.07.14).

11. Плотин. Эннеады. Т. 1. Киев: УЦИММ-ПРЕСС, 1995; Plotinos. Ennead. URL: <http://www.magister.msk.ru/library/babilon/greek/plotin/plotin3g.htm> (дата обращения 07.07.14).

12. Рист Дж. М. Плотин: путь к реальности / Пер. с англ. И. В. Берестова и Е. В. Афонасина. СПб.: Изд-во Олега Абышко, 2005. 320 с.

13. Augustine. Select Letters. London; Cambridge, Massachusetts, 1930. Ep. 1. URL: <http://data.perseus.org/citations/urn:cts:latinLit:stoa0040.stoa0011.perseus-lat1:1> (дата обращения: 07.07.14).

14. Безрогов В. Г. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях. М.: Памятники исторической мысли, 2008. 459 с.

15. Иоанн Златоуст. Слово о том, что кто сам себе не вредит, тому никто вредить не может // Творения святого отца нашего Иоанна Златоуста, Архиепископа Константинопольского в русском переводе. СПб.: Изд-во С.-Петербургской Духовной Академии, 1897. Т. 3 (Кн. 1). С. 475–496; John Chrysostom. No One Can Harm the Man Who Does Not Injure Himself // From Nicene and Post-Nicene Fathers, First Series / tr. by W. R. W. Stephens. Buffalo, N. Y.: Christian Literature Publishing Co., 1889. Vol. 9. Col. 473. URL: <http://www.newadvent.org/fathers/1902.htm> (дата обращения: 07.07.14).

16. Kock R. Education and Training in a Globalized World Society. Conforming – Resistance – Ego-boosting. Frankfurt/Main: Peter Lang, 2006. 259 p.

17. Webb P. T., Gulson K., Pitton V. The neo-liberal education policies of epimeleia heautou: caring for the self in school markets // Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. 2012. Vol. 32. Is. 5. P. 1–14.

18. Имакеев В. Образование – личное дело каждого ученика. URL: vogazeta.ru/ivo/info/14178.html (дата обращения: 11.07.14).

19. Webb P. T., Gulson K. N. Policy intensions and the folds of the self // Educational theory. 2013. Vol. 63. № 1. P. 51–67.