[3] Foucault M. The Hermeneutics of the Subject: Lectures at the Collège de France, 1981–1982, tr. G.Burchell. N.Y., 2005. R. 5–10. Zdes' i dalee ssylki privedeny v perevode A.G. Pogonjajlo: Fuko M. Germenevtika sub#ekta. SPb., 2007 [Jelektronnyj resurs]. URL: http://e-libra.ru/read/353594-germenevtika-subekta.html.

[4] Tam zhe.

[5] Tam zhe.

[6] Tam zhe.

[7] Plato. Apology, 36b–e.

[8] Nesmotrja na to, chto ja ne stavil cel'ju dannoj stat'i uglubljat'sja v rassmotrenie dannogo aspekta, neobhodimo zdes' otmetit', chto jeta problematika (hotja ona i ne zatragivaet dejatel'nost' Sokrata-uchitelja) shiroko izlozhena Zh. Derridoj, v chastnosti, v ego analize ponjatija «dar» v zapadnoj jetike. Sm.: Derrida J. Given Time: I. Counterfeit Money, tr. P. Kamuf. Chicago, 1992; Idem. The Gift of Death, tr. D.Wills. Chicago, 1995.

[10] Tam zhe.

[12] Ja beskonechno objazan Krisu Higginsu za jeto razdelenie. Sm.: Higgins C. Teaching and the Good Life: A Critique of the Ascetic Ideal in Education // Educational Theory. 2003. Vol. 53, no. 2.

[13] Nietzsche F. On the Genealogy of Morals, tr. W. Kaufmann. N.Y., 1969. R. 108. V stat'e ssylki na «K genealogii morali» F. Nicshe privedeny v perevode K.A. Svas'jana: Nicshe F. K genealogii morali // Soch.: v 2 t. M., 1990. T. 2 [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.nietzsche.ru/works/main-works/genealogia/.

[16] Sm.: Foucault M. On the Genealogy of Ethics: An Overview of Work in Progress // The Foucault Reader, ed. P.Rabinow. N.Y., 1984. Rus. per.: O genealogii jetiki: obzor tekushhej raboty // Logos. 2008. 2(65). Mnogoe iz togo, chto Fuko govorit o drevnej filosofii, pereklikaetsja s problematikoj sledujushhih rabot: Williams B. Ethics and the Limits of Philosophy. Cambridge, Mass., 1985; Hadot P. Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault, tr. M.Chase. Oxford, 1995 (rus. per.: 2010); Nehemas A. The Art of Living: Socratic Reflections from Plato to Foucault. Berkeley, 1998.

The teacher's gift of sacrifice as the art of the self

The peculiarity of teacher's work is considered in the light of sacrifice theme in teacher's work, comprehension of his or her role in a pupil's life. There is defined the notion "care for self" as regarded to teacher's own work.

Key words: *pedagogic work, pedagogic profession, teacher's work, teacher's sacrifice, care for self.*

(Статья поступила в редакцию 12.05.2015)

Г. ФОНТЕЙН
(Флорида, США)

ДАР УЧИТЕЛЯ ПРИНОСИТЬ СЕБЯ В ЖЕРТВУ: КАК МЫ МОЖЕМ ПОДЕЛИТЬСЯ ИМ?*

Статья представляет собой реплику на публикуемую в этом же номере статью Д.М. Де Марцио. Специфика деятельности учителя связана с педагогическим идеалом, утвержденным еще Сократом. Переосмысление идеала заботы о своих учениках возможно в разных направлениях.

Ключевые слова: *педагогическая деятельность, педагогическая профессия, дар учителя, миссия учителя, забота о себе.*

Введение

В статье «Дар учителя приносить себя в жертву как искусство своего внутреннего "я"» Дэррил Де Марцио задается интересным вопросом: как жизнь и труды Сократа, рассмотренные сквозь призму философии Мишеля Фуко, могли бы оживить и наполнить новым смыслом практику сегодняшних учителей? Этими вопросами занимаются философы педагогики, которые стремятся связать теорию с практикой, и Де Марцио как раз и есть один из них, и я польщен выпавшей возможностью написать отклик на его статью.

Согласно Де Марцио, Фуко считает Сократа лучшим идеологом «заботы о себе». В первом пассаже, в котором он цитирует «Апологию» Платона, Сократ заявляет о своей приверженности аскетическому идеалу (в ницшеанской терминологии). Этот идеал предполагает дуализм души и тела и представляет нам образование как процесс подготовки души покинуть тело и достижения непосредственного и полного воссоединения с Благом. Согласно

* Впервые опубликовано: Fontain H. A Teacher's Gift of Sacrifice: How Can We Give It? // Philosophy of Education Yearbook. Ed. by Deborah Kerdeman, University of Washington. Seattle, 2009. P. 174–176; полнотекстовая версия статьи доступна по адресу: http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/issue/view/24. Пер. с англ. Е.А. Гулягиной, науч. ред. В.К. Пичугиной. Перевод и подготовка текста к печати осуществлены при поддержке грантов РГНФ 15-06-14022 и 14-06-00315. Приносим огромную благодарность автору, редакционному совету ежегодника по философии образования и издательству за дружеское и бескорыстное разрешение опубликовать перевод данной работы.

© Фонтейн Г., 2015
© Гулягина Е.А., перевод на русский язык, 2015

этому пассажу, данный процесс происходит под покровительством учителя, который пытается убедить учеников приобщиться к такому приготовлению. Как мы ясно видим в «Государстве» Платона (и в других его работах), диалектика является главным методом убеждения, которым пользуется платоновский учитель, и ее конечная цель – помочь рациональной душе ученика вспомнить ее изначальное единение с Благом – Истиной и началом начал всего нравственного – и в таком единении с Благом покинуть тело. Это есть как раз то, к чему стремится педагогика Сократа (в изложении Платона). Поэтому не совсем правильно утверждать, что нам нужно рассматривать Сократа как «невольного обожателя», т.е. художника, который превращает учеников в прекрасные объекты, ибо это, если следовать логике Платона, искажает цель труда учителя.

Действительно, платоновский Сократ старался облагодетельствовать сограждан, сопровождая их на пути обратно, к Долине Леты*, прежде чем они испьют из этого, ведущего к забвению, источника. В «Веселой науке» Фридрих Ницше бросил в огонь десятую книгу «Государства», христианство как преемника сократовой этики и вообще все метафизические идеи – с заявлением «Бог умер». Более того, и упомянутая нами педагогика – по крайней мере, как метод приближения к Благу – для Ницше тоже умерла.

В свете ницшеанской эпитафии возникает проблема – как же должен учитель учить своего ученика морали или, иначе, «эстетике внутреннего “я”». В конце вступительного слова Де Марцио задает ключевой вопрос, касающийся практики учителя, и все же оставляет нас без ответа. Он говорит, что попытка Сократа в «Апологии» обосновать свою собственную деятельность как учителя есть нравственное наследие сегодняшних учителей, но не предпринимает попытки обратить внимание на то, что делают учителя и как они учат (или как они должны учить), чтобы быть достойными этого наследия. В нужной точке он уклоняется в сторону рассуждения о реплике Сократа, в которой тот говорит, что Афины должны «обеспечивать свободное поддержание его учительской деятельности». Он мог бы здесь пойти дальше и поднять тему развития и поддержания инфраструктуры учительской деятельности, но Де Марцию не пошел по этому пути. Тем не менее я отдаю ему должное даже за то, что он вообще поднял этот вопрос в данной работе.

Хотя я, возможно, не могу согласиться с Де Марцио по всем изложенным в его статье проблемам, во многом для меня здесь остаются некие противоречия, и все же я согласен с его поддержкой теории Ницше о том, что искусство может (и, на мой взгляд, должно) уничтожить аскетический идеал. Однако остановиться на этом моменте как на завершающем – означает остановиться в двух шагах от нашей цели, которая заключается в том, чтобы учить своих учеников «личной эстетике бытия». Четко сформулировать эту цель – значит задать фундаментальный вопрос о практике обучения: как и каким образом (т.е. при помощи какого метода) учителя могут помочь ученикам трансформировать их жизни в произведения искусства? Или, используя терминологию Де Марцио, каким образом учителя могут помочь ученикам формировать, взращивать и культивировать, подвергать проверке, оценивать, писать и переписывать свое бытие как произведение искусства? Если у нас нет возможности хотя бы начать искать ответ на данный вопрос, тогда мы попросту смиряемся с тем, что останемся бесполезными для тех людей, которые являются поистине опорой нашего государства – от учителей подготовительных классов до учителей выпускников.

Что значит делиться даром

Работа Мартина Хайдеггера «Бытие и время» может оказать неоценимую помощь в поиске способов того, как поделиться своим даром[1]. В своем научном труде автор анализирует природу человеческого бытия, которое, согласно Хайдеггеру, находится в пределах континуума. На одном его полюсе неаутентичность, на другом – аутентичность. Эти полюса представляют экстремальные точки человеческой экзистенциальной возможности. Все индивидумы живут где-то между этих двух полюсов, хотя большинство все же ближе к неаутентичному. И причина заключается в том, что *Традиция* (здесь и далее примененное с большой буквы слово “Tradition” означает также «передача, передаваемое; вручение, вручаемое; предание; обычай; неписаный закон». – Прим. пер.) является распространенным препятствием, которое ставит волю в тупик при попытке дви-

* Ле́та – река в древнегреческой мифологии, протекающая в подземном царстве Аида, река забвения, является неотъемлемой частью царства смерти. По прибытии в подземное царство умершие пили из этой реки и получали забвение всего прошедшего.

жения от неаутентичности к аутентичности. Я полагаю, что аскетический идеал является разновидностью *Традиции*. Когда ученик неаутентичен, он находится вне понимания основы, или базиса, *Традиции,* и, соответственно, еще не выбрал ее. Когда же ученик аутентичен, он понимает основу *Традиции* и таким образом может осознанно сделать выбор – сделать эту традицию собственной или нет. Мы обнаруживаем у Ницше, что основа, или базис, *Традиции* – это самосохранение *(self-preservation),* что означает: *Традиция* как таковая стала существовать только потому, что когда-то защитила и увековечила те условия, которые сохранили определенный порядок жизни[2]. Отсюда следует, что степень аутентичности бытия человека связана с выбором *Традиции*, которая сохраняет и защищает его внутреннее ощущение своего аутентичного «я». В процессе сложного выбора перед учеником неизбежно встает вопрос пересмотра унаследованных им ценностей. Таким образом, он вовлекается в работу, оставленную для нас Ницше и Хайдеггером, свидетелями «смерти Бога» (здесь предлагаю минуту молчания). При этом отметим, что учителю в этом процессе выбора учеником, как жить – аутентично или нет, отведена важная роль.

В книге «Бытие и время» Хайдеггер рассматривает понятие *заботливости*, которое он помещает в категорию заботы. *Заботливость* есть разновидность заботы, которую можно продемонстрировать другим людям. В идеале образование должно проявляться в заботе, которая устанавливается между учителем и учеником. Таким образом, мы можем рассматривать образование как форму *заботливости*, которая может проявляться в двух формах. Первая – «заменяюще-подчиняющая» (*leaping in – букв. «впрыгивание».* – Прим. пер.) – предполагает, что учитель полностью берет на себя заботу ученика. Такая заботливость направлена на проблемы, тяготы ученика, но не на него самого. При этом ученик может стать зависимым, подвластным, даже если подвластность окажется для него скрытой. Вторая форма заботливости – «заступнически-освобождающая» (*leaping ahead – букв. «перепрыгивание».* – Прим. пер.) – касается экзистенции ученика, делает его свободным для его собственной заботы, т.е. для его собственного бытия[3]. Время и объем работы позволяют мне остановиться только на второй форме. Такая заботливость показывает, что учитель признает и уважает «основы», т.е. нравственно-этические устои, с которыми каждый из учеников приходит в класс. Учитель, будучи профессионалом, будучи старше и намного опытнее, может предчувствовать необходимость того, что ученика надо «отпустить» для того, чтобы он смог достичь аутентичности. На самом деле учитель может познакомить своего ученика с различными видами и проявлениями *Традиции*, может предопределить и обусловить их верное толкование, может быть проводником ученика на этом пути восприятия и толкования (если ученик выберет такой путь), а потом должен вовремя уйти с пути так, чтобы ученик уже сам смог понять, поможет ли ему *Традиция* защитить и сберечь условия для своего самосохранения. Таким образом, учитель участвует в процессе интерпретации, толкования, но он не гарантирует результата.

Интерпретация, толкование, происходит следующим образом: когда учитель показывает своим ученикам нравственную дилемму или когда те делятся своими нравственными дилеммами с учителями, тогда ученики должны решить – применим ли нравственный, этический закон, принцип именно к данной ситуации. Это нетрудно, если ситуация в достаточной мере схожа с теми, с которыми ученики уже сталкивались, но становится довольно сложно, если ситуация отклоняется от привычного сценария, потому что ученики должны в таком случае определить, возможно ли вообще применение известного закона или принципа в их ситуации или нет, и если да, то в какой степени он может быть применим. К сожалению, ученики не могут интерпретировать законы и принципы без того, чтобы сначала не узнать их основу, базис: принцип существует, потому что он когда-то защитил и сохранил определенный порядок жизни. Этой основе, этому базису невозможно научить, заставляя запоминать и механически заучивать принципы, законы и т.д. Лишь когда ученик самостоятельно и осознанно приходит к пониманию подобной основы, он может применять те самые принципы и законы правильно. Учителя, которые скрывают эту основу, поощряют своих учеников жить неаутентично. И это тот тип образования, от которого я бы предложил нам отказаться.

Заключение

Я разделяю идею Де Марцио о том, чтобы учителя обучали своих учеников восприятию

собственной жизни как произведения искусства, произведения, которое находится в постоянном развитии. С ним я прославляю силу воли учеников, и именно благодаря ему я и попытался выработать способ, посредством которого мы, учителя, можем помочь ученикам обрести ее. Вместе с ним я утверждаю и верю в то, что мы все можем стремиться к педагогическому идеалу, который показал нам Сократ – хотя для нас, скажем честно, философов средней руки, это может быть и трудно. Что касается роли убеждения в обучении – оно, конечно, еще играет свою роль, но применять его стоит все же, когда ученик уже практически самостоятельно пришел к осознанию и пониманию той или иной идеи. Необходимо также отметить и роль диалектики: к примеру, при помощи нее учитель может помочь ученику охарактеризовать две конкурирующие идеи, два понятия так точно, чтобы во всей полноте и ясности представить для него объекты выбора. В завершение вышесказанного можно сказать, что педагогика Сократа, освобожденная от метафизических пут, продолжает оставаться полезной моделью. И в сочетании с педагогическим замыслом, который оставили нам Ницше и Хайдеггер, мы можем, наконец, приблизиться к пониманию того, как учить своих учеников «эстетике своего внутреннего “я”» *(aesthetics of the self)*.

Примечания

[1] Heidegger M. Being and Time, tr. J.Macquarrie and E.Robinson. N.Y., 1962.

[2] Nietzsche F. On the Genealogy of Morals, tr. W.Kaufmann and R.J. Hollingdale. N.Y., 1989.

[3] Heidegger M. ... – P. 158–159.

A teacher's gift of sacrifice: how can we give it?

The article is the remark to the article by Darryl M. De Marzio published in this journal. The peculiarity of teacher's work is connected with the pedagogic ideal stated by Socrates. Reconsideration of the ideal of care for pupils is possible in various directions.

Key words: *pedagogic work, pedagogic profession, teacher's gift, teacher's mission, care for self.*

(Статья поступила в редакцию 12.05.2015)

Д.В. ПОТЕПАЛОВ,
В.В. ЧЕРНЫШКОВ
(Екатеринбург)

ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ ИСТОРИИ ДЕТСКОЙ БЕСПРИЗОРНОСТИ В РОССИИ В 1920–1930-е гг.

Представлена актуальная проблема – спорные вопросы истории детской беспризорности в России в 1920–1930-е гг. Дан развернутый анализ советской, эмигрантской и постсоветской литературы о причинах детской беспризорности в период становления Советской власти. Утверждается важность взвешенного подхода к изучению преодоления массовой детской беспризорности в 1920–1930-е гг. Содержится авторская точка зрения на причины развития в СССР этого социального недуга.

Ключевые слова: *детская беспризорность, дети-сироты, детство, благотворительность, педагогика.*

В начале 1920-х гг. Россия переживала один из наиболее трагичных периодов своей истории. Разрушенная двумя войнами и интервенцией страна, где практически отсутствует производство, свирепствуют эпидемии, голод… В такое лихолетье более всего страдают слабые, незащищенные люди, а особенно – дети. Трудно сказать, сколько за эти годы от голода, холода и болезней умерло детей, но ясно, что счет шел если не на миллионы, то на сотни тысяч.

Еще одной категорией пострадавших были дети, оставшиеся по разным причинам без родительского и иного попечения. Волна детской беспризорности захлестнула Россию и другие советские республики. По оценкам современников, число таких детей в 1921–1922 гг. в России доходило до 7,5 млн, на Украине – до 2 млн [3, с. 30]. «Ни одна страна в мире не знала того, что в этом отношении пришлось пережить России. Голгофа, выпавшая на долю русского ребенка, ни с чем не сравнима, нигде не слыхана», – отмечала в те годы белоэмигрантская пресса [1, с. 5].

Гуманитарная катастрофа, грозящая если не вымиранием подрастающего поколения, то его физическим и моральным вырождением, сложные проблемы ее решения не могли не привлечь внимания. Уже в те годы, когда шла

© Потепалов Д.В., Чернышков В.В., 2015