

## ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

**Ф. КАМБИ**  
(Флоренция, Италия)

### ЗАБОТА В ПЕДАГОГИКЕ: КРИТИЧЕСКИЕ ЗАМЕЧАНИЯ\*

*Идея заботы в педагогике имеет многовековую историю. Ее модификации отражают изменения, происходящие в педагогической реальности. Понятие «забота», соотносясь с такими понятиями, как «воспитание», «самообразование», «диалог», являет собой парадигму современной педагогики.*

Ключевые слова: *парадигма воспитания, передача знания, самообразование, педагогическая забота.*

#### 1. Анализируемая категория

В настоящее время забота – категория многозначная: она применяется в отношении гигиены и восстановления здоровья (забота о теле), внимания к представителям уязвимых групп, маргиналам и лицам с ограниченной трудоспособностью (социальная забота); «руководства душою» (религиозная забота) и во многих других контекстах и смыслах. Осуществление заботы различается в каждой области – как по цели, так и по средствам. С учетом этого многообразия значений возникает вопрос: почему в наше время данная категория привлекает такое внимание? Ответы могут быть различными, но основных – три: 1) По причине сложности и разветвленности

\* Ориг. изд.: Cambi F. La cura in pedagogia: note critiche // Università di Firenze – Facoltà di Scienze della Formazione. Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi Culturali e Formativi. Curricolo verticale e nuova professionalità docente nella scuola primaria e secondaria. Corso di Perfezionamento 2008–2009. Пер. с итал. А.Д. Харитоновича и Е.А. Моргуна; науч. ред. Е.В. Носовой и М.А. Козловой. Перевод и подготовка текста к печати осуществлены при поддержке грантов РГНФ 15-06-14022 и 14-06-00315. Выражаем автору и Флорентийскому университету глубокую признательность за разрешение опубликовать данную работу в России.

древа наук о человеке, которые позиционируют себя не только как *видение* человека (научное, точное и т.д.), но и как *орудия* воздействия для изменения, уравнивания и переориентации современного человека – беспокойного, «помешанного», проблемного. 2) В связи с необходимостью укоренения «проблемы субъекта» на общественном и психосоциальном уровне, что требует понимания субъекта во всей его сложности и «заботы о нём», помощи в обретении самого себя. 3) С целью создания социальной системы и в итоге – социального государства, которые заботились бы о публичной и частной жизни субъектов, предоставляя им безопасность, помощь, именно «заботу», переживая за их судьбу с детства и до старости.

Все перечисленное неизбежно вносит рефлексии на саму идею заботы. Что означает «заботиться»? Как действует забота? Можно ли заботиться? Какая цель (*telos*) движет тем, кто осуществляет заботу? Взять на себя заботу – означает ли это заботиться и о том, кто заботится? Как тот, о ком заботятся, выстраивает коммуникацию в соответствующей области? И это только некоторые вопросы. Дело в том, однако, что сегодня понятия «заботиться» и «забота» исследуют в большей степени *en structure* по структуре и смыслу, применяя строгие теоретические подходы, как эпистемологически, так и феноменологически. Это наблюдается в разных научных дисциплинах и повседневных практиках: в медицине, психиатрии, философии (этической и антропологической), экологии, феминизме, общении и т.д., а также главным образом в педагогике, которая представляет собой «знание о заботе» и с необходимостью делает выбор между альтернативами: воспитание/образование, субъект/объект, целенаправленность/случайность и т.д. Выбор и в теории, и на практике. В теоретическом плане включения категории заботы требуют воспитание и образование в целом: воспитание проходит через надзор, побуждение, «вскармливание», формирование ориентиров; забота и управление-через-совершенствование регулируют все эти действия, хотя в «образовании» больше руководства, тогда как «воспитание» постулирует

свободу субъекта и призывает к самосозданию. Отсюда и задача удержать вес, смысл и динамику педагогической заботы эмпирико-рефлексивным способом. В практическом плане воздействия анализируемого, определяемого, «просвечиваемого рентгеном» дела педагогической заботы, проходящего через данное исследование, подчёркивают в нём одновременно многообразие и сложность, и, вполне очевидно, сложность полиморфную. Это воздействие родителя, учителя, друга, врача, которые здесь вступают в игру. Но также и воздействие *medium*'а\*, текста, который используется *en pédagogie*\*\* иной раз даже в отрыве от личности преподавателя.

Для *Homo sapiens sapiens* забота – это, кроме того, основа личностной культуры: она обеспечивает воспитание, передачу знаний, сохранение традиций. А есть забота, которая управляет институтами – от семьи до государства. Говорят и так: забота – это онтологическая основа, основа бытия, при этом ссылаются на Хайдеггера, его *die Sorge*\*\*\*, склоняясь к экзистенциальному горизонту<sup>1</sup>. Но забота ещё первичнее и главнее: именно она позволяет создавать социум и историю, обучать и воспитывать в условиях заботы.

Далее не будем говорить о полиморфности понятия заботы, рассмотрим значение и базовые функции педагогической заботы.

## 2. «Взять-под-свою-заботу», или о воспитании

В первичном смысле – наиболее универсальном и постоянном, который варьируется от квазибиологического (забота о развитии «человеческого детеныша») до политического (закон заботится и воспитывает) и коммуникативного (в общении, чтении, даже на письме, проявляются воспитательное, перформативное *intentio*\*\*\*\* – «заботиться») означает «взять-под-свою-заботу»: сопереживать, снабжать ориентирами, вести по жизни. Такова забота *воспитательная*, она характерна для традиционной семьи и традиционного общества, которые стараются привить общие устои, передать культурную традицию и навыки поведения в обществе. И ключевым понятием в воспитательной заботе является «руководящее действие»: призванное установить жизненные цели, обозначить средства их достиже-

ния, определить маршруты следования и области применения полученных знаний. Принципы «руководящего действия» сходны с нуждами общества. Из поколения в поколение оно создает условия для существования культуры, цивилизации, общественного и культурного развития. В этом и заключается принцип исторической преемственности, более того, самой истории. Подобный принцип действовал в архаических обществах, организованных как «воспитывающие сообщества». Далее, в ходе исторического развития, задача *специализируется* и *усложняется* в соответствии с развитием культурных форм, обеспечивая переход от устного к письменному, рождение сложных обществ, формирование особых мест для обучения (теоретического и практического), таких как школа и мастерская (с трансформацией их самих в корпорации специального практического искусства и предоставлением места «профессиональным школам» – уже во времена Древнего Рима).

Однако забота как воспитание подвергалась анализу и даже радикальному переосмыслению в XX веке, в ходе которого выявлялись особенности ее анализа как с точки зрения логики идей (идеологических, конвергентных, авторитарных), так и с точки зрения логики социальной жизни (репродуктивной и классово-контрактной). Такая забота по-прежнему исходит от семьи и государства (и государственной школы), связана с формированием и передачей (как уже было сказано). Она пренебрегает субъектом, лишая его возможности свободно, критически мыслить, быть не согласным, по крайней мере, субъект – не цель. Особенно это становится заметно в рамках «культурной революции» 1968 года, когда подобный тип семьи, школы, государства, церкви и др. (вплоть до современных медиа) был изучен с особой тщательностью, и его предназначение в качестве регулятивной модели воспитания/образования, построения «себя» было окончательно развенчано. В ходе данного обличительного процесса стало очевидным, насколько высоки издержки, сколь несостоятельна логика, сколь некритично индивидуальное мышление и насколько высока идеологическая зависимость субъекта в рамках такой модели воспитания. Как упоминает А. Мариани в своей книге 2003 года<sup>2</sup>, в ходе деятельности по развенчанию роли консервативных регулятивных моделей были привлечены все гуманитарные науки, в том числе и философия, что привело к появлению

\* *Medium (лат.)* – средство, зд. средство информации для передачи знаний.

\*\* *En pédagogie (фр.)* – в методике преподавания.

\*\*\* *Die Sorge (нем.)* – забота.

\*\*\*\* *Intentio (лат.)* – интенция, стремление, намерение.

критико-радикального направления в философии воспитания и несколько «ослабило» данную область знаний, выявив ее неполноту.

Все это, конечно, правомерно, но понятие заботы как *educere/edere*\* всегда остается ядром любой социальной жизни, является центром любой культуры/общества. Только сегодня это понятие воспринимается как *одна из* форм педагогической заботы, а не как её основное, первичное значение. Нет, такое в современном мире не представляется возможным. После критического анализа воспитания в XX веке мы имеем более неоднозначное, более сложное, менее «наивное» представление об этом понятии. В свете данного анализа самовоспитание не только становится *одной из* форм заботы, но и обнаруживает свою спорность – чтобы исправиться и объединиться с другими формами педагогической заботы. И чтобы объединиться диалектическим способом: напряжённым, динамическим, де- и реконструктивным.

### 3. Брать-на-себя-заботу или встреча/диалог

Забота в педагогике также представляется как образование, «берущее-на-себя-заботу», располагаясь на более высоком, более сложном, менее определенном уровне по отношению к «воспитанию-воспроизводству». «Забота-образование» – это забота не об *абстрактном*, а о *конкретном* субъекте. Забота является неотъемлемой частью образовательного процесса, привнося в него человечность. Забота как процесс появляется уже у Сократа и выступает центральным понятием, своеобразной направляющей в ходе образования. Забота как процесс (забота преподавателя о своем ученике) развивается в качестве «оживления, пробуждения», «диалектики», «восхождения, подъема, духовного роста», «майевтики» по отношению к ученику. Архетип такой заботы демонстрируется в платоновских диалогах о жизни и самообразовании, в особенности тех, которые предшествуют «Государству»\*\* и главным героем которых выступает Сократ-учитель. И даже сегодня забота характеризуется проявлением близости между тем, кто заботится, и тем, по отношению к кому проявляется забота (близость интимная: иначе говоря,

духовная). Забота – готовность всегда прийти на помощь и быть рядом: в качестве помощника или в качестве стимула, для придания ускорения, для оказания посильной помощи в толковании знаков (в ходе самообразования), для постановки задач и формирования модели поведения. Такая забота – это поддержка, бесценный дар, диалог между учителем и учеником. В такой помощи (которая направляет, но не принуждает) реализуется *импринтинг*. Забота отмечена через дарение: свободное действие, которое *может* быть принято или не принято адресатом; действие безвозмездное, должное и необходимое для того, чтобы «быть-в-заботе-как-образовании». Забота выражается через диалог, который должен быть открыт (причём взаимно) между двумя акторами, таким образом «забота-как-образование» создаёт паритетность, исключая любой аспект асимметрии и направленности опеки («взятия-под-свою-заботу») и предполагая заботу как «субъектное действие» и, главным образом, со-действие.

Становление субъектом заботы подразумевает последовательность мотивирующих, стимулирующих и ориентирующих действий, связанных со стремлением формировать самого себя, что требует активного «я» и комплекса моделей, целей и т.д., предлагаемых и переживаемых вновь (или не вновь). Забота-как-образование реализует принципы *майевтики* и *свободы*, которые являются её динамическими признаками, и направлена на создание условий для самообразования, для постоянного поиска собственной идентичности, сбалансированной (*pro tempore*) структуры, дающей идентичность, чьё более яркое воплощение может (и должно) сохраняться как отмеченное беспокойством, раскрытием, поиском себя. Здесь забота не приспособливает, а освобождает и вдохновляет процесс свободного исследования, где *ars majeutica*\*\*\* является определяющим фактором, толчком для начала данного процесса, где сама майевтика познается через сюжеты, события, ситуации, воспоминания и др., способные обосновать диалектику, на которой Платон построил свою идеальную модель. Исследования платоновского Сократа, выросшие *ed pedagogie*\*\*\*\* в нынешние годы также и на международном уровне, возвращают нам *истину, особый смысл, актуальность* (ни более, ни менее) данной модели «брать-на-себя-заботу». Можно сказать, на

\* *Educere/edere* (лат.) – воспитывать, обучать.

\*\* «Государство» – один из диалогов Платона, в котором, в частности, затрагиваются проблемы государства, однако может считаться изложением всей философской системы Платона, за исключением физики, которая изложена в «Тимее», и диалектики, которой посвящены «Софист» и «Парменид». – Прим. пер.

\*\*\* (лат.) – искусство майевтики.

\*\*\*\* (лат.) – в воспитании, образовании.

уровне от Григори Влостоса до Карло Панчеры<sup>3</sup>.

#### 4. Забота о себе или самообразование

Однако с самообразованием вступает в игру другая модель заботы: «*Забота о себе*». Она выступает как самоанализ и размышления субъекта о самом себе. Это субъект, который ведёт и поддерживает себя самого, при этом перемещаясь между «Я» и «Собой», которые воплощают данное «взятие-под-заботу» и приводят его в действие. Это различные техники «себя» и духовные упражнения, о которых говорил Фуко в некоторых своих последних текстах: «Забота о себе»; «Герменевтика субъекта»; «Техника себя». Подобный тип заботы требует навыка посредничества, мастером которого является сам субъект, и навыка заботы в его рефлексивном, интерпретационном, переориентирующем и других качествах. Забота обретает процессуальное измерение, представляется как длящаяся, возобновляемая, не имеющая окончательного решения. Она становится тем, что повышает ценность жизни, и обозначена как наследие *Homo sapiens sapiens*. А на подобную категорию современная культура проливает яркий свет: на её историю, на её структуру, на её работу. Когда-то Фуко, главным образом совместно с Адо, осветил долгую историю «*Заботы о*» от эллинизма до Августина и далее до Монтеня и др. Подобная парадигма (прежде всего стоическая) проходит через всю историю Запада вплоть до сегодняшнего дня, когда она, возродившись в «истории индивидуумов» и «кризисе субъекта», вновь достигла апогея. Перечитываются работы Адо от «Духовных упражнений и античной философии» до «Внутренней цитадели», чтобы уловить в них насыщенность данного теоретического опыта, активно применявшегося в античности<sup>4</sup>.

Что касается структуры «*Заботы о себе*» – это само-майевтика, которая нуждается в получении опыта для того, чтобы укрепиться и стать объективной, действующей и продуктивной. Она производит самообразование, чтобы сделать субъекта более осведомлённым и способным к самоконтролю. Это «диалог-с-самими-собой» – постоянный, открытый, всегда возобновляемый и способный определить *habitus*<sup>\*</sup> самого субъекта. Это самоконтроль: постоянный, программируемый, осуществляемый в постоянном режиме. А также это интериоризация данных видов практической деятельности, которые создают «фор-

му» для «себя» и идентичность для «Я». Отсюда и функция: развивать субъект, помещая в центр его собственную (и специально им и для него решённую особым методом) человеческую природу. Функция, которую и сегодня философское рассуждение обозначает как центральную, всё более центральную. Здесь можно обдумать тезисы, разработанные Мартой Нуссбаум в США<sup>5</sup>.

С «*Заботой о себе*» мы находимся на третьем рубеже заботы-в-педагогике, отличительными (по структуре и целям) чертами которого являются образование (больше директивное и требующее конформности) и формирование (скорее майевтика), которое характеризуют как внутреннее единолично управляемое самовоспитание (отмеченное обязательством по отношению к себе и духовными упражнениями, хлопотами, осуществляя которые сам субъект выступает как учеником, так и учителем). Таким образом, перед нами более сложная модель заботы, нечёткая и слабо очерченная – более нестабильная, более неопределённая, но и более высокая, поскольку она приводит к тому, чтобы руководить непосредственно *душевным состоянием* «Я». Недавний возврат к «внутреннему образованию/формированию» Дуччо Деметрио или Герда Ахенбаха (достаточно привести лишь два примера) подтверждает значение этих «последних рубежей, границ» в формировании «самого себя» согласно парадигме беспокойного поиска и в то же время, что парадоксально, посредством внутренней «тишины, спокойствия» (*telos*)<sup>6</sup>.

#### 5. Забота-о-заботе, или метатеория

Необходимо разработать и переработать теорию заботы на основе данных о соединении в «педагогической заботе» напряжения/сближения и конфликта/интеграции одновременно, заботе, сформированной посредством своей сложной идентичности и внутренней диалектики, а потому вновь открываемой, изменяющейся от *educere* (обучения) до *cura sui et invicem*<sup>\*\*</sup>. Даже скорее метатеорию, которая сможет выявить форму, *статус* и роль заботы в педагогике, где она могла бы быть представлена в своем полиморфном облике, стать интенционально развитой, помимо приобретения статуса регулятивного и эпистемологического центра. В Италии эта работа ведётся уже несколько лет. Следует вспомнить тексты Луджины Мортари, Бруно Росси, Риты Фадда, Карлы Ксодо, Ванны Боффо, которые действи-

\* *Habitus* (лат.) – поведение.

\*\* (Лат.) – заботьтесь о себе и друг о друге.

тельно показали этот рефлексивный и эпистемологический рубеж заботы в педагогике, отмечая именно его сложный статус и многозначность, что порождает необходимость метарефлексии<sup>7</sup>. Что и сделала Луиджина Мортари, главным образом в своей книге «Практика проявления заботы» (*La pratica dell'aver cura*), которой предшествовало «Проявление заботы о мысли» (*Aver cura della mente*), которую дополняет работа Б. Росси «Проявление заботы о сердце» (*Aver cura del cuore*), добавим сюда также работу Р. Фадда «Забота, ее форма и риски» (*La cura, la forma, il rischio*) или К. Ксодо «Сам себе капитан» (*Capitani di se stessi*), обращенную непосредственно к «*Zabome o себе*», или даже работу В. Боффо по сбору и изданию ряда рефлексивных исследований категории «забота-образование», подготовленных именно в рамках метатеории.

Что мы обнаруживаем в работах различных авторов в рамках метатеории заботы? 1) Что данная категория всегда бралась за основу в педагогике и была присуща ей как в теоретическом, так и в практическом плане. 2) Что она прошла в педагогике сложный путь и имеет длительную историю использования и осмысления. 3) Что заботой движет желание воспитывать и взращивать умы. 4) Что акт заботы – это акт руководства-наставничества, побуждения и показа, самоконтроля, поддержки, самосознания и дара одновременно. Акт заботы определяется широким спектром различных логических/эйдетических признаков, сходных, однако, в намерении индивидуума быть всегда рядом, оказывать поддержку, посвящать себя другим, и всегда с учетом целей образовательного процесса: то для формирования, то для образования, а иной раз – и самообразования (игра слов: *ora conformative ora formative ora autoformative*. – Прим. ред.). 5) Что понятие «заботиться о ком-либо» жиждется на двух классических столпах, служению которым тот, кто заботится, посвящает себя: это разум и сердце, мысль и чувства. Ими нельзя пренебрегать и относиться к ним необходимо в равной степени заботливо (= внимательно, преданно, осторожно и т.д.). 6) Что забота *должна* «заботиться-о-самой-себе» и в результате очень простого процесса делать каждого субъекта «капитаном самого себя». Процесса столь несложного, что в рамках метатеории требуется использование и «генеалогического», и «феноменологически-структурного», и «эмпирического» подходов,

чтобы расчистить место для «создания персональной идентичности», которая питается просветительскими (по отношению к ней) методологическими установками. 7) Что навык заботы приобретается через органический, последовательный и радикальный анализ, который необходимо постоянно проводить: как для того, чтобы более критично взглянуть на понятие заботы, так и для того, чтобы взглянуть на неё через призму пространства-времени и проследить практики и проявления заботы во все времена.

Если признать, что в заботе есть онтологическое начало (а для вида *Homo sapiens sapiens* так и есть), необходимо реорганизовать и феноменологию заботы в среде социальных знаний и взглядов, затем установить типологию педагогической заботы, нагружая ее рефлексивными эпистемологическими и «трансцендентальными» характеристиками. И поскольку педагогическая забота очень близка с онтологией педагогики, со временем она станет одновременно основополагающей и регулирующей категорией.

#### **6. Экология заботы, или новая воспитательная парадигма**

Сегодня мы приходим к тому, что устанавливаем не только *статус*/роль заботы в педагогике на метарефлексивном – или метатеоретическом – уровне, но также и её регулятивную метамодель. На этом уровне реализуется экологическая парадигма, которая стала необходимой как особая идея, координирующая различные фронты воспитательно-образовательной заботы. Из различных подходов к пониманию заботы в педагогике выстраивается парадигма, которая должна здесь и сейчас (но не только: также в рамках традиции и истории) направлять заботу («заботиться», «взять-под-свою-заботу», «брать-на-себя-заботу», «забота-о-себе») и которая требует переработки на уровне метатеоретической рефлексии. Это именно та экологическая парадигма, которая с разных сторон становится необходимой в размышлениях о субъекте (мне думается об «экологии разума» по Бейтсону, об «экологии медиа» по Постману<sup>8</sup>, можно привести много примеров), а также о его образовании. Для начала поговорим об «экологии образования», результатом которой является парадигма, нарождающаяся и могущая сделать естественным современным педагогический проект. И не только его: экология образования также готовится как *модель для* сегодняшней педагогики, теоретической и практической, помещая себя в центр теоретического/

основополагающего спектра; а также для понятий «критическая педагогика», «неоперсонализм», «свобода воспитанника» и т.д. – всех тех понятий, которые современная мысль в педагогике и не только в самом деле вновь помещает в центр соответствующей дискуссии и определяет как собственные открытые задания.

Такая неопарадигма развивается и культивируется. Её очерчивают в теоретической глубине и практической силе, хорошо сейчас освещают в её непосредственном смысле, значимости в сфере экологии. В воспитании/образовании/самообразовании экология означает равновесие, но никогда не статичное, а скорее, динамичное, но не энтропийное. Она означает беспокойное равновесие, но то, которое всегда следит за построением равновесия и воплощением «более-чем-равновесия». Экология, однако, означает также и плюрализм, различия, которые сопоставляются, прилаживаются, взаимно дополняют друг друга, но всегда в свете равновесия нестабильного, неустойчивого, *sub judice*\*. Окружающая среда – это парадигма жизни, и если педагогика – это умение управлять/строить жизнь *Homo sapiens sapiens*, экология не может быть неопарадигмой данного явления, именуемого «быть-жизнью», которое «онтологически» (Хайдеггер) твёрдо основано на заботе и, фактически, на *заботах*, которыми как раз управляет педагогика. Как напомнила Ромина Нести<sup>9</sup> в своём очерке, посвящённом «раннему» Хайдеггеру, а именно Хайдеггеру 1927 года, Хайдеггер в книге «Бытие и время», связывая заботу и аутентичность, переводит нас через эту границу: аутентичная экзистенция «обеспокоена», она есть «бытие для смерти», но всегда существует внутри того непрерывного самообразования, которое есть жизненный акт самого человека, призванного всегда становиться более «человечным» в процессе одновременно конечном и бесконечном.

### Примечания

<sup>1</sup> Heidegger M. Essere e tempo. Milano, 2005.

<sup>2</sup> Mariani A. La pedagogia sotto analisi. Milano, 2003.

<sup>3</sup> Iastos G. Socrates, Ironist and Moral Philosopher. Ithaca, 1991; Pancera C. Formazione dell'uomo in Socrate. Bologna, 2003.

<sup>4</sup> Hadot P. Esercizi spirituali e filosofia antica. Torino, 2005; Idem. La cittadella interiore. Milano, 1996.

<sup>5</sup> Nussbaum M. Coltivare l'umanita. Roma, 1999.

\* *Sub judice* (лат.) – в стадии обсуждения.

<sup>6</sup> Demetrio D. L'educazione interiore. Firenze, 2000; Achenbach G. B. Il libro della quiete interiore. Milano, 2005.

<sup>7</sup> Mortari L. La pratica dell'av cura. Milano, 2006; Ibid. Aver cura della vita della mente. Firenze, 2002; Rossi B. Aver cura del cuore. Roma, 2006; Fadda R. La cura, la forma, il rischio. Milano, 1997; Xodo C. Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personali. Brescia, 2003; Boffo V. (a cura di) La cura in pedagogia. Bologna, 2006.

<sup>8</sup> Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии / пер. с англ. М.: Смысл. 2000; Его же. Шаги в направлении экологии разума: избранные статьи по антропологии / пер. с англ. и предисл. Д. Я. Федотова. 2-е изд., испр. М., 2005; Его же. Шаги в направлении экологии разума: избранные статьи по психиатрии / пер. с англ. и предисл. Д. Я. Федотова. 2-е изд., испр. М., 2005; Его же. Шаги в направлении экологии разума: избранные статьи по теории эволюции и эпистемологии / пер. с англ. и предисл. Д. Я. Федотова. 2-е изд., испр. и доп. М., 2005; Postman N. Ecologia dei media. L'insegnamento come attività conservatrice, Armando, Roma, 1981, 1999 (ed. orig. Teaching as a Conserving Activity. N.Y., 1979).

<sup>9</sup> Nesti R. La "vita autentica" come formazione. Lettura pedagogica di "Essere e tempo" di Martin Heidegger. Firenze, 2007.

\* \* \*

<sup>8</sup> Bejtson G. Jekologija razuma. Izbrannye stat'i po antropologii, psihiatrii i jepistemologii / per. s angl. M.: Smysl. 2000; Ego zhe. Shagi v napravlenii jekologii razuma: izbrannye stat'i po antropologii / per. s angl. i predisl. D. Ja. Fedotova. 2-e izd., ispr. M., 2005; Ego zhe. Shagi v napravlenii jekologii razuma: izbrannye stat'i po psihiatrii / per. s angl. i predisl. D. Ja. Fedotova. 2-e izd., ispr. M., 2005; Ego zhe. Shagi v napravlenii jekologii razuma: izbrannye stat'i po teorii jevoljucii i jepistemologii / per. s angl. i predisl. D. Ja. Fedotova. 2-e izd., ispr. i dop. M., 2005; Postman N. Ecologia dei media. L'insegnamento come attività conservatrice, Armando, Roma, 1981, 1999 (ed. orig. Teaching as a Conserving Activity. N.Y., 1979).

### Care in pedagogy: critical notes

*The idea of care in pedagogy has a centuries-old history. Its modifications reflect the changes that are happening in the pedagogic reality. The notion of "care" corresponds to the notions "education", "self-education", "dialogue", and is represented as the paradigm of the modern pedagogy.*

Key words: *paradigm of education, giving the knowledge, self-education, pedagogic care.*

(Статья поступила в редакцию 12.05.2015)