УДК 37.013.76

# ЗАБОТА ОБ ИДЕНТИЧНОСТИ: НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ VS ИСЧЕЗНОВЕНИЕ СЕБЯ В ПЕРИОД МЕТАМОДЕРНА*

***Безрогов Виталий Григорьевич,***
Институт теории и истории педагогики,
главный научный сотрудник,
доктор педагогических наук,
г. Москва, Россия.
E-mail: v_bezrog@rambler.ru

***Пичугина Виктория Константиновна,***
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет,
доцент кафедры педагогики,
кандидат педагогических наук, доцент,
г. Волгоград, Россия.
E-mail: Pichugina_V@mail.ru.

*Аннотация*
Статья посвящена вопросам становления и развития педагогических представлений об образовании, проходящем через всю жизнь человека и существенно меняющим его понимание самого себя. В начале третьего тысячелетия такое образование представляет собой особую «заботу о себе» – заботу об идентичности в эпоху метамодерна. Истоки такого понимания находятся в Античной эпохе, выдвинувшей на первый план концептуальную идею заботящегося о себе человека, умеющего осуществлять образовательную заботу о собственной идентичности. Генезис и модификация категории «заботы о себе» показаны как опора античных и современных стратегий непрерывности в реализации образовательных маршрутов людьми разного возраста.

*Ключевые понятия:*
забота о себе, идентичность, непрерывное образование, образовательное проектирование себя.

Одним из ключевых вопросов последних десятилетий стал вопрос о том, что приходит с окончанием постмодерна и какие черты приобретают науки в стадии «после пост». Выявляя черты, которые исчерпали или, напротив, еще далеко не исчерпали себя в новых реалиях, представители разных научных школ и направлений стремятся понять, на фоне чего проступает метамодерн. Возможно, он проступает не как принципиально новое, но как производное от существующего в постмодерне, который В. Вельш определил как «нарушение границ в социальной и институциональной сферах», начинающееся «разрушением целого, но не с выдачей лицензии на хаотизацию, а в предоставлении широкого выбора дифференций» [3]. Индульгенция на «разрушение целого», выданная постмодерном, распалась на множество позволений, приемлемых для философии, науки, культуры и образования, дарующих многое, только не сохранение индивидом устойчивого стандарта собственного «я». Целенаправленный поиск собственного «я» путем самопознания, саморазвития, самопонимания, самосовершенствования и ряда других «само-» оказался связанным с понятием «забота». М. Хайдеггеру удалось убедительно обосновать то, что существование человека во внешнем мире обусловлено изменениями его внутреннего мира, которые пронизаны особым отношением («заботой») к окружающей реальности и самому себе. Все современные требования к человеку, по Хайдеггеру, продиктованы ключевой заботой о возвращении человека его существу. Она проступает поверх всех повседневных забот: «Сколь бы расколотой… ни казалась повседневность, она… содержит в себе сущее как единство "целого"» [12, с.20].

Согласно Ж. Бодрийяру, современный человек ищет спасения в повседневности и заботится о сохранении своей идентичности, даже когда чувствует себя абсолютно беззаботным в спонтанно меняющемся мире, который утратил точку опоры и оторвался от реальности, разорвав привычную целостность во имя «непрерывного транзита возможностей выбора». По его мнению, современность представляет собой гигантский симулякр, который уже никогда не будет иметь ничего общего с

* **Работа над статьей поддержана грантом РГНФ 14-06-00315а.** Термином «метамодерн» авторы пытаются определить эпоху, наступающую после периода постмодерна. Мы сформировали данное понятие из термина «метамодернизм», предложенного М. Заварзадехом (см.: Zavarzadeh M.The Apocalyptic Fact and the Eclipse of Fiction in Recent American Prose Narratives // Journal of American Studies, 9:1, 1975. P. 69–83).

реальным, потому что обращен только сам на себя. Все это, по Ж. Бодрийяру, пугает своей невозмутимой непрерывностью и сходством с «тревожной необычностью пустыни» – пространством, где нет человека, «где лишь ветер вздымает песок, где лишь ветру есть дело до песка» [2]. Выстраивая «стратегию реального», Ж. Бодрийяр указал на древнегреческую традицию, в которой презентации всегда противопоставлена симуляция. Симулякры изначально были присущи искусству и выполняли следующую задачу – оправдать неточности, которые неизбежно возникают при художественном отражении реальности. Постепенно симулякры проникли в науку и превратились в искусственные познавательные образы, которые взамен способности примирять человека с неточностями в отражении изучаемой реальности (поскольку в науке таковых быть не должно) обрели способность препятствовать ее адекватному отражению. Подчеркнув, что симуляция, которая ставит познающего в тупик и подменяет истинное ложным, тревожила еще Платона, Ж. Бодрийяр оставил без внимания контекст этой тревоги. Древнегреческий мыслитель отграничивал презентацию от симуляции, сплавляя повседневную и педагогическую реальность и выдвигая на первый план идею о заботящемся о себе человеке – человеке, который в течение всей жизни образовательной активностью препятствует исчезновению себя. Платоновская «забота о себе» привлекает педагогов, уставших от того, что современному человеку достаточно обладать симулякром «непрерывное образование», а не тем, что он «на самом деле» симулирует.

### Непрерывное образование vs исчезновение себя: античный проект «заботы о себе»

В диалогах Платона описаны две оппозиционные стратегии, которые включали пути и способы непрерываемости образования для заботящегося о себе человека. В диалоге «Софист» Платон определяет софистов как людей, зарабатывающих себе на жизнь особым искусством – «искусством подражания», которое они перенесли из живописи в педагогику (236b–236e). Софист, по Платону, – это «платный охотник за молодыми и богатыми людьми», «торговец своими и чужими знаниями», «чародей», человек, «занятый забавой», «обманщик», «подражатель мудрецу». Это наставник, который подобен художнику, потому что обладает способностью «творить образы» и «создавать призрачные подобия», искажая реальное. Его ученики, настаивает Платон, никогда не научатся истинной мудрости и должны понимать, что софисты стремятся к «мнимому воспитанию». Конкурентом софистов, Платоном, дана им однозначная оценка: софисты лишь подражают неким истинным наставникам (собственно, мудрецам) и излишне абсолютизируют переход ученика из «дурного состояния души» в «хорошее состояние»: «...вот эту-то видимость некоторые по неопытности называют истинной, я же скажу, что одно лучше другого, но ничуть не истиннее» [9, с. 266]. Платон концентрировался на идее души как таковой, показывая, что выше прагматики хорошего состояния есть кое-что еще. Вопрос, как нам кажется, был шире, нежели просто полемика с раздражавшими философа учителями молодежи об иерархии качеств и возможностей воспитуемых душ. Платон говорит о педагогике софистов как о симулякре, в центре которого ученик, умеющий оперировать понятиями, но не знающий их истинного значения. Платон указывает, что ученики софистов принимают сиюминутную «игру слов» о «хорошем состоянии души», которое истиннее ее «дурного состояния», за общий «умственный закон», не достигая глубин образовательного успеха, а теряя самих себя.

Альтернативой софистике Платон демонстрирует педагогику Сократа, который в борьбе с софистами определил сущность «заботы о себе», прививаемой уже взрослому ученику, как способность работать на изменение своих качеств, а не состояний. Платоновский Сократ убеждает собеседников в необходимости «заботы о себе» – особой образовательной деятельности, которая активизирует внутренние резервы того, кто ее осуществляет, и ориентирует на самообновления в течение длительного времени. Такая деятельность под контролем наставника способствует переходу с*а*моконтролирующей души в с*о*моконтролирующую душу (от «somo» – тело), угодную как богам, так и другим людям. Это процесс включал в себя, по В.Г. Хлебникову, два шага: «исследование себя с целью определения того, какой должна быть "правильная" диспозиция души», и «определенные действия, направленные на достижение этого "упорядоченного состояния"», поскольку правильная диспозиция для древнего грека – это упорядоченность, соответствие красоты души красе

космоса, гармоничного в своем эстетически красивом порядке мира [13, с. 101]. Сократ вовлекал в диалог любого, кто откликался на этот призыв, вынуждая отвечать на цепочку заранее продуманных вопросов, обнаруживать фрагментарность своих представлений, вступать в противоречие с самим собой, осуществляя направленный интеллектуальный поиск, и тем расширять свои представления о ключевых понятиях («истина», «мудрость», «справедливость» и др.). По Платону, образовательный успех учеников Сократа обусловлен умением проявлять «заботу о себе», т.е. осуществлять образовательную заботу о собственной идентичности. Сократ, как и софисты, предлагал ученикам двигаться от одного состояния души к другому через образование, однако его «заботливая» педагогика давала ориентиры, не позволяющие, чтобы означающее стало более реальным чем то, что оно обозначает. На то, что софисты, в свою очередь, полагали педагогику Сократа симулякром, косвенно указано в диалоге Платона «Горгий». Не Сократ, а Сократу предлагают проявить «заботу о себе». Занимающая значительную часть диалога дискуссия является полемикой о сущности педагогики «заботы о себе». Она разворачивается вокруг обвинения в том, что Сократ не проявляет заботу о важном и не позиционирует себя в городе должным образом. Для платоновского Сократа софисты, подобные Горгию, не в силах понять то, что Сократов жизненный путь и есть подтверждение его способности помочь самому себе и окружающим через «заботу о себе».

Представление о «заботе о себе» как деятельности, направленной на сохранение идентичности, в диалогах Платона связано с двумя стратегиями непрерываемости образования, которые разворачиваются на благо себе и другим. Возникшая в античной педагогической культуре идея заботящегося о себе человека не тождественна современной идее непрерывного образования, но вне идущего от античности дискурса самопреобразования и самоактуализации, как нам представляется, невозможно говорить о непрерывном образовании как феномене XXI века, препятствующем исчезновению себя в эпоху метамодерна. С одной стороны, «наша» реальность обязана находиться за пределами идей и терминов, сформулированных в Античности, а с другой – представляет собой уникальный сплав мировоззренческих позиций прошлого и настоящего, предопределяющий современное понимание «заботы о себе». Обращение к нему неизбежно актуализирует ряд вопросов: чьей заботой в глазах современного человека является образование на протяжении всей жизни? каким образом забота о себе расширяется до заботы о других, ориентируя теорию и практику непрерывного образования на некий «диапазон заботы»? какое место занимает концепция «заботы о себе» среди концепций, определяющих современность как пространство беззаботных «психологических роботов» (Э. Фромм) эпохи сверзанятости и потребления?

### Непрерывное образование человека нашего времени: на перекрестке забот

С одной стороны, «забота о себе» в первоначальном значении не имеет прямых аналогов среди современных понятий и категорий, непосредственно связанных с непрерывным образованием, а с другой – проявляется как некая вневременная категория, апеллирующая к человеку, который должен «не только «быть», но и «знать» о своем бытии, видеть себя со стороны и потому постоянно, непрерывно и бесконечно себя образовывать» [8, с.136]. Все это позволяет говорить о «заботе о себе» одновременно как об одном из самых масштабных проектов в истории педагогики и культуры и как о «редком примере того, как, возникнув, целая огромная область понятий, дискуссий и практик погрузилась в область умолчания и забвения – вплоть до совсем недавнего времени» [5, с.17]. С конца XX в. у разных наук повышается интерес к «заботе о себе». «Второе рождение» во многом является заслугой М. Хайдеггера, П. Адо, М. Фуко. Адо («Духовные упражнения и античная философия», «Что такое античная философия?») и Фуко («Герменевтика субъекта», «Технологии себя» и др.) настаивали на том, что античная «забота о себе» должна рассматриваться как своеобразный ключ к осмыслению явлений и процессов, возникших в разных исторических и социокультурных реалиях, и полемизировали по поводу того, следует ли ставить акцент на «себя» в ущерб «заботе» или, наоборот, на «заботе», но были едины в том, что «забота о себе» – это особое восхождение к субъектности, преображение «непосредственно для самого себя» (М. Фуко) путем особой организации собственной жизни (П. Адо). Особое понимание того, каким образом

осуществляется это восхождение, зафиксировано у Р. Панаттони, определившего «заботу о себе» как индикатор, который показывает колебания нашей идентичности («выше себя» или «ниже себя») и актуальные антропологические координаты по вертикали и горизонтали. По его мнению, главная забота человека заключается в сохранении «Я» между начальной и конечной точкой движения по жизни: стремясь расширить свои горизонты, можно вглядываться в даль и сохранять опору, или подниматься на новую высоту, преодолевая страх падения и утешая себя тем, что все тела иногда падают, даже сами по себе [16, с.283].

В контексте обозначенных античными мыслителями и утвердившихся, пройдя через века, стратегий непрерывности образования, одна из которых в большей степени ориентирует на общественное бытие, а другая – на самобытие, современное движение педагогического маятника от «lifelong education» (акцентуация на интеграции, гибкости и разнообразии в системе образовательных институтов) к «lifelong learning» (акцентуация на потребностях человека в непрерывном обучении) перестает казаться случайным или подвластным лишь моде. Если признать, что «забота о себе» не является данностью и к ней нужно приучать и приучаться, то следует признать и то, что заботящийся о себе человек является особым субъектом педагогической lifelong-реальности. Субъектом, проделывающим над собой серьезную работу, трансформирующим традиционную систему отношений «учитель–ученик» и подозрительно похожим на того самого ученика, которого античные наставники называли заботящимся о себе, хоть он вырастает и движется ныне 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 могут быть, например, выбор школы или, напротив, выбор получения того или иного образования без привязки к конкретной школе или коллежу [15; 18 и др.]; образовательные выборы студентов, обеспечивающие продолжение или смену профиля образования [6]; 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 обусловлена именно школой как одной из главных составляющих системы образовательных институтов, а с другой – стремится органично встроить себя во всё 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 взрослым учеником и собой как наставником. Не случайно современные исследователи образования П.Т. Уэбб, К. Галсон и В. Питтон связывают стратегии образовательных выборов, осуществляемых учениками современной массовой школы в Австралии, Канаде и других странах, со стратегиями «заботы о себе», существовавшими в античной педагогической культуре. Они обсуждают становление «заботы о себе» в процессе выбора субъектом тех или иных учебных программ, определение политики школы в отношении его образовательных выборов [18].

### Педагогическая забота между Сциллой ограничения и Харибдой свободы: от выбора к наставлению себя

Иными словами, «забота о себе» в свете непрерывного образования есть поиск, принятие или отсечение возможностей, т.е. последовательность действий, которые позволяют осуществить перевод «альтернатив собственных действий» (Д.А. Леонтьев) в статус свершившихся или несвершившихся. Непрерывность образования превращается в непрерывную необходимость выборов в пользу преобразования самого себя или отказа от него. Идея непрерывного образования – это идея непрерывной сознательной работы над собой, которая предполагает возможность выбора-оформления одной или нескольких альтернатив или отказ от выбора и состоявшуюся безальтернативность как некий «нулевой вариант» выбора.

Для древнего грека или римлянина «забота о себе» была связана с otium (досугом) – временем заботы по нахождению себя в культуре. Все, что делалось и изучалось свободнорожденным мужчиной в ученом досуге в каждом из возрастов жизни, оценивалось положительно только при

условии, если образовательный выбор был ответственным и понятым, как благо для себя и других. Древнегреческий ученик, где это было возможно, сопровождал наставника в «заботе о себе», копируя образцы мышления и поведения во время работы, отдыха, общения наставника с друзьями и другими учениками. Древнеримский ученик получал право самостоятельно выбирать время и место для «заботы о себе»; он ликвидировал свое незнание самостоятельно, по мере необходимости обращаясь к наставнику, и полностью брал на себя ответственность за осуществление «заботы о себе». Отказ от первой стратегии в пользу второй понятен для современного человека, живущего в постоянном цейтноте, поскольку его «забота о себе» – это гармонизация и ограничение образовательных выборов в условиях стремления к относительной автономности и ревностной защите личного пространства. Выбор в пользу серьезного изучения английского языка и посещения секции плавания, например, делает затруднительным какой-то еще выбор, например, в пользу изучения латыни, посещения литературной студии или психологического тренинга.

### Непрерывное образование для других и самого себя

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, потребностей и способностей. К. Вульф, апеллируя к Ж.-Ж. Руссо и его тезису об истинном «я», которое не полностью внутри нас, обращает внимание на то, что развитие идентичности, как образовательная цель, может быть понята только через оппозицию «я – другой». По его мнению, человек нуждается в Другом, который способен порадоваться его позитивным изменения в себе: «Другой является дополнением к самому себе. <…> Конфигурации Другого разнообразны: чужой, враг, противник, заблуждение, другой пол, призрак, зло, ужас, святой. Происходит наслоение Других и совсем Другого» [4, с.192]. Используя фигуру Другого, ряд современных исследователей трактуют «заботу о себе» как совокупность проявлений чувств и состояний, возникающих в моменты переосмысления отношения к себе и другому (K. Gulson, E. Pulcini, P.T. Webb, М.Ф. Лановский, В.П. Седов и др.). По мнению О.Е. Подолько, «забота о себе» представляет собой «ментальный способ сохранения смысла достоинства, она регулирует границы личности, знаки её значимости, её отношение к миру и к Другому», а также «предполагает авторство, развитую способность личности селективно, осознанно реагировать, контролировать, управлять своей активностью в наличной ситуации» [10, с. 7–8]. В логике древнегреческих 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» [7, с. 65].

На современном этапе конкретизация категории «забота о себе» осложнена тем, что обыденные трактовки связывают ее с эгоизмом или гедонизмом и не совпадают с научными, которые, в свою очередь, существенно разнятся и малосопоставимы. Поверхностные и оторванные от античного контекста многие современные прочтения «заботы о себе» применительно к сфере обучения оказываются особенно опасными, поскольку подталкивают к «метапатологическому варианту развития личности» [5, с.298] через доминанту одностороннего образования. Многосторонность «заботы о себе» увязана с заботой о другом, она представляла и продолжает представлять собой одновременно «духовную технику индивидуального самообразования и вполне общественную практику со-образования» [11, с.97]. Вопрос лишь в том, кто именно этот «другой», если «забота о себе» – «исключительно собственное дело. Другой бессилен менять, но способен задать вектор и условия, при которых субъект становится активен, т.е. осуществляет работу над собой» [1]. В античной педагогике «другим» являлся зрелый муж. Он осознавал всю возложенную на него ответственность за становление взрослеющего ученика, которое будет осуществляться под его влиянием и благодаря его заботе.

Переосмысление и соотнесение «заботы о себе» и «заботы о другом» осложнены

тем, что понятие «забота» для современного человека имеет совершенно иную коннотацию. По мнению Е. Пульчини, прежде чем говорить о «заботе о себе», современным исследователям нужно реабилитировать «заботу» и отсоединить ее от тех альтруистических аспектов заботливости, которые в XIX–XX вв. связывались и продолжают связываться исключительно с женским началом [17]. Пульчини указывает на дисбаланс, который виден при попытке сопоставить античную и современную «заботу о себе»: за сократовской традицией «заботы» стояло прежде всего воспитание мужской самодостаточности и уже во вторую, если не в третью очередь, женской самоотдачи. В современном мире самоотдача и самодостаточность заявлены принадлежностью обоих полов, но этот тезис еще вполне дискусионен. В античной педагогической культуре статус образованного человека являлся мужским статусом, поэтому античные попытки мыслить заботу педагогически связывали ее исключительно с мужским началом, а стереотипные представления о заботе наших дней пока еще не являются полными, если находятся вне полов, ибо излишне склонны наделять «фигуру суверенного субъекта заботы» женскими чертами. Иными словами, забота о себе, расширяясь до заботы о других, ориентирует теорию и практику непрерывного образования на разные диапазоны «заботы» ради сохранения идентичности, одним из которых, например, до сих пор является диапазон сохранения в «заботе о себе» гендерной идентичности, но не мужской, как в античности, а женской.

### Непрерывное образование: забота в беззаботном пространстве

Концепция «заботы о себе» достаточно резко контрастирует с теми концепциями, которые скорее ориентируют на смирение и потерю человеком самого себя, чем на активные действия. По мнению С.С. Хоружия, дискурс «заботы о себе» – это, прежде всего, «деятельностный, «глагольный» дискурс, он говорит сугубо о том, как «заниматься собой», о действиях человека, и не оперирует никакими отвлеченными понятиями, сущностями» [14, с.96]. Концепции «потери себя» связаны не только с восточными культурами или различными религиозными движениями. В пространстве беззаботных «психологических роботов» (Э. Фромм) современного индустриального и тотального мира также не всегда понятно место непрерывного образования как особой «заботы о себе»: его необходимость не отрицается, но ставится под сомнение, особенно в диктатурах и обществах т.н. «догоняющей модернизации». В мире, утратившем прежние и не нашедшим новые точки опоры, как и в тоталитарном, подозрительным подчас кажется все, что претендует на то, чтобы стать такой точкой, причем точкой самостоятельного выбора. В мире «западного типа» Ж. Бодрийяр критикует «поверхностное исполнение» постиндустриального социума, превращенного в «площадку для игр и поле для авантюр» как некоей перманентной формации, которая бесконечно продуцирует слишком стандартно перелицованных, как-бы-обновленных индивидов[2]. В этом мире, с его особой непрерывностью, и непрерывность образования должна быть, по-видимому, особой, нестандартной в своей стандартизированности образовательных выборов для того или иного возраста.

В «заботе о себе» как заботе об идентичности сходятся, таким образом, два полюса непрерывного образования: темпоральный/процессуальный (аналитика прерывности/непрерывности времени конструирования самого себя как обучающегося) и пространственный/структурный (аналитика пространства, топология конструирования самого себя как обучающегося в тех или иных средах/условиях). Античные мыслители характеризовали это схождение следующим образом: «забота о себе» рассматривалась ими как образовательный бумеранг, который был запущен в пространстве города и на протяжении всей жизни возвращался к тому, кто ее осуществлял. П.Т. Уэбб и К. Галсон подчеркивают, что «пространственно-временное сжатие», характеризующее современную реальность, напрасно рассматривается вне связи с педагогической реальностью. По их мнению, практики «заботы о себе» – это практики, которые в любом случае требуют определенного усилия от субъекта, чтобы перед ним развернулись во времени те или иные образовательные стратегии в тех местах, которые последовательно или даже параллельно занимает индивид [19, p. 54]. Эти практики, и по нашему мнению, продолжают опираться на генерализирующую идею, которая стояла за античной «заботой о себе», и сущностно связаны с обозначенными в трудах античных авторов стратегиями непрерывности образования. Выбор времен и пространств

у современного индивида по сравнению с античностью и более широк (коммуникативная сеть и спектр возрастных стратегий), и менее широк (институциональность обучения, грани профессий). Непрерывное обучение в большей степени становится путем к своей идентичности, нежели непрерывное самовоспитание, как того ожидали (но дождались ли?) античные мыслители.

В заключение отметим следующее: феномен «заботы о себе» в современной педагогике все чаще связывается с феноменом непрерывного образования, что имеет исключительную важность, поскольку педагогическая реальность стала приобретать черты постмодернистской, страдающей от симулякров и препятствующей заботе человека о собственной идентичности. 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. Древнегреческое понятие «ἐπιμέλεια ἑαυτοέ» позволило охарактеризовать человека, у которого стремление сохранить свою идентичность и найти себя в культуре с возрастом не прекращается, а только набирает обороты. Современное понимание фундаментальной связи между непрерывным получением знания и тем, кто его получает, осуществляя «заботу о себе», парадоксальным образом опирается и на установки, непосредственно зафиксированные в корпусе античных педагогических текстов, и на установки, выработанные в рамках наших «пост-постконцепций», предлагающих свой опыт понимания и осовременивания античного проекта «заботы о себе» в плоскости непрерывного образования.


1. Бабушкина, Д.А. Понимание в структуре «заботы о себе»: обречённость на понимание // Философские и духовные проблемы науки и общества. СПб., 2002. С. 51–57. URL: http://anthropology.ru/ru/texts/babushkina/under.html (дата обращения 19.09.2014)

2. Бодрийяр, Ж. Симулякры и симуляция / пер. А.С. Качалова // URL: http://lit.lib.ru/k/kachalow_a/simulacres_et_simulation.shtml (дата обращения 09.09.2014)

3. Вельш, В. «Постмодерн». Генеалогия и значение одного спорного понятия // URL: http://lib.uni-dubna.ru/search/files/phil_velsh/~phil_velsh.htm (дата обращения 10.09.2014)

4. Вульф, К. Антропология воспитания. М.: Праксис, 2012. 295 с.

5. Иванченко, Г.В. Забота о себе: история и современность. М.: Смысл, 2009. 304 с.

6. Имакеев, В. Образование – личное дело каждого ученика // URL: vogazeta.ru/ivo/info/14178.html.

7. Колесников, А. С. Забота о себе: Алкивиад I и этика образования // Философия истории философии: обязательность и навязчивость исторического: сб. статей. СПб.: СПбУ, 2012. С.62–86.

8. Петрова, Г.И. «Забота о себе»: технология или антропология? // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 2(6). С.136–143.

9. Платон. Софист // Соч. в 4-х т. / под общ. ред. А.Ф. Лосева и В.Ф. Асмуса. СПб.: Изд-во СПУ: Изд-во О. Абышко, 2007. Т. 2. С. 329–412.

10. Подолько, О.Е. Достоинство: личностное измерение и риск ответственности: автореф. дис. … канд. филос. наук. Тверь: Твер. гос. техн. ун-т, 2011. 26 с.

11. Скомский, Л.В. Духовно-образовательные идеи Античности в свете постметафизической онтологии образования // Вестник ТГУ. 2014. № 378. С. 95–99.

12. Хайдеггер, М. Время и бытие: статьи и выступления. М.: Республика, 1993. 447 с.

13. Хлебников, В.Г. Философская теология античности: аналитический обзор. М., 2005. Сер. Проблемы философии. Ч.1. Досократики, Сократ, Платон, Аристотель. 135 с.

14. 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.

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

16. Panattoni, R. Le direzioni di significa to an tropologiche dell 'orizzon tali ta e della ver ticali ta // Thaumazein. Cura sui e autotrascendimento. La formazione di sй fraantico e postmoderno, 2013. № 1. P. 281–289.

17. Pulcini, E. Cura di sй, cura dell 'altro // Thaumazein. Cura sui e autotrascendimento. La formazione di sй fraantico e postmoderno, 2013. № 1. P. 85–102.

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

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


**References**


1. Babushkina, D.A. Ponimanie v strukture «zaboty o sebe»: obrechjonnost' na ponimanie // Filosofskie i duhovnye problemy nauki i obshhestva. SPb., 2002. S.51–57. URL: http://anthropology.ru/ru/texts/babushkina/under.html (19.09.2014)

2. Bodrijjar, Zh. Simuljakry i simuljacija / per. A.S. Kachalova // URL: http://lit.lib.ru/k/kachalow_a/simulacres_et_simulation.shtml (09.09.2014)

3. Vel'sh, V. «Postmodern». Genealogija i znachenie odnogo spornogo ponjatija // URL: http://

lib.uni-dubna.ru/search/files/phil_velsh/~phil_velsh.htm (10.09.2014)

4. Vul'f, K. Antropologija vospitanija. M.: Praksis, 2012. 295 s.

5. Ivanchenko, G.V. Zabota o sebe: istorija i sovremennost'. M.: Smysl, 2009. 304 s.

6. Imakeev, V. Obrazovanie – lichnoe delo kazhdogo uchenika // URL: vogazeta.ru/ivo/info/14178.html

7. Kolesnikov, A. S. Zabota o sebe: Alkiviad I i jetika obrazovanija // Filosofija istorii filosofii: objazatel'nost' i navjazchivost' istoricheskogo: sb. statej. SPb.: SPbU, 2012. S. 62–86.

8. Petrova, G.I. «Zabota o sebe»: tehnologija ili antropologija? // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2009. № 2(6). S. 136–143.

9. Platon. Sofist // Soch. v 4-h t. / pod obshh. red. A.F. Loseva i V.F. Asmusa. SPb.: Izd-vo SPU: Izd-vo O. Abyshko, 2007. T. 2. S. 329–412.

10. Podol'ko, O.E. Dostoinstvo: lichnostnoe izmerenie i risk otvetstvennosti: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. Tver': Tver. gos. tehn. un-t, 2011. 26 s.

11. Skomskij, L.V. Duhovno-obrazovatel'nye idei Antichnosti v svete postmetafizicheskoj ontologii obrazovanija // Vestnik TGU. 2014. № 378. S.95–99.

12. Hajdegger, M. Vremja i bytie: stat'i i vystuplenija. M.: Respublika, 1993. 447 s.

13. Hlebnikov, V.G. Filosofskaja teologija antichnosti: analiticheskij obzor. M., 2005. Ser. Problemy filosofii. Ch.1. Dosokratiki, Sokrat, Platon, Aristotel'. 135 s.

14. Horuzhij ,S. S. Praktiki sebja i duhovnye praktiki: dve paradigmy neklassicheskoj antropologii // Fonar' Diogena. Proekt sinergijnoj antropologii v sovremennom gumanitarnom kontekste. M.: Progress-Tradicija, 2010. S. 74–239.

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

16. Panattoni, R. Le direzioni di significa to an tropologiche dell 'orizzon tali ta e della ver ticali ta // Thaumazein. Cura sui e autotrascendimento. La formazione di sй fraantico e postmoderno, 2013. № 1. P. 281–289.

17. Pulcini, E. Cura di sй, cura dell 'altro // Thaumazein. Cura sui e autotrascendimento. La formazione di sй fraantico e postmoderno, 2013. № 1. P. 85–102.

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

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

UDC 37.013.76

# THE CARE OF IDENTITY: LIFELONG EDUCATION VS DISAPPEARANCE OF ONESELF IN METAMODERN PERIOD

***Bezrogov Vitaliy Grigoryevich,***
Institute of Theory
and History of Pedagogy,
Chief Scientific Officer,
Doctor of Education,
Moscow, Russia.
E-mail: v_bezrog@rambler.ru

***Pichugina Viktoriya Konstantinovna,***
Volgograd State
Social and Pedagogical University,
Associate Professor
of the Department Chair of Pedagogy,
Cand. Sc. (Pedagogy),
Associate Professor,
Volgograd, Russia.
E-mail: Pichugina_V@mail.ru

*Annotation*
The article is devoted to the formation and development of pedagogical concepts of lifelong education, which significantly changes self-understanding of a human. At the beginning of the third millennium such education is a special "self-care", that means the care of identity in the era of metamodern. The origins of this understanding are in the ancient era that put forward a conceptual idea of taking care of oneself a person able to carry out educational care of one's own identity. Genesis and modification of the category of "self-care" are shown as support ancient and modern strategies of continuity in the implementation of educational routes of people of different ages.

*Key concepts:*
care of the self,
identity,
lifelong education,
educational projection itself.