

## КОВАЛЕВА ТАТЬЯНА МИХАЙЛОВНА



Заведующая кафедрой индивидуализации и тьюторства Московского педагогического государственного университета.

Доктор педагогических наук,  
профессор.

Президент Межрегиональной тьюторской ассоциации.

E-mail: tkova@mail.ru

УДК 371.311.1

### ТЬЮТОРСТВО КАК АНТРОПОПРАКТИКА

**Аннотация.** Статья посвящена новым требованиям к образовательному процессу в современном обществе, связанным с антропологическим контекстом, с необходимостью рассматривать образование как процесс «построения себя», что означает развитие у человека его субъективности.

**Ключевые слова:** антропологический контекст, образование, цель образования, принцип индивидуализации, субъект, субъектность.

**Tatiana M. Kovaleva**

### TUTORING AS AN ANTHROPOPRACTICE

**Abstract.** The article is devoted new demands to educational process in modern society, relation anthropological context. These demands are connected with process “bilding of yourself”, that means development of subjectivity.

**Key words:** anthropological context, education, aims of education, principle of individualization, subject and subjectivity.

## **1. Взгляд на образование человека: антропологический контекст**

Современный взгляд на процесс развития человека и в этом контексте на его образование представляет сегодня совокупность различных подходов, каждый из которых оформляет собственное обоснование необходимости участия в образовательном процессе.

Мы придерживаемся точки зрения В. М. Розина, согласно которой сегодня как никогда становится вновь актуальным антропологический подход, сущность которого по отношению к обучению, и шире — к образованию, заключается прежде всего в том, что основной характеристикой образования становится развитие самого человека, в отличие, например, от уровня его информированности или социализации [Розин 2011].

Обоснование такого антропологического взгляда, задающего предельную ценность индивидуального развития и субъективности, уходит своими корнями в Античность и образ античного человека, в отличие, например, от человека Древнего мира, который, как показывает Курт Хюбнер, находил обоснование собственной жизни только лишь в совместном бытии [Хюбнер 1996].

Понять сущность и эволюцию субъективности помогают различные философские экзистенциально-антропологические концепции, в которых именно субъективность их авторов являлась прежде всего предметом философского осмысления. Это целое направление философии, берущее начало от Платона, св. Августина, Р. Декарта, М. Хайдеггера, М. К. Мамардашвили. Философы, принадлежащие этому направлению, конечно, обсуждают принципы устройства мира и мышления, но делают они это прежде всего в связи с задачей собственного спасения. По сути, они конституируют такой мир, в котором существует место их собственной субъективности, указываются пути спасения и способ «правильной», то есть осознанной по отношению к ним самим жизни.

Антропологический подход применительно к образованию человека в этой логике задаёт особые требования к содержанию его обучения, которое в этом подходе представлено не столько как педагогически адаптированный социальный опыт, но прежде всего как собственный индивидуальный опыт «пробы построения себя нового». Реализация этих требований антропологического подхода в содержании и организации современного процесса обучения и является для нас указанием на необходимость сущностных изменений в организации современного предметного обучения.

Учебные предметы в современной деятельностной концепции образования выстроены, прежде всего, на принципе освоения общих способов деятельности и тем самым обеспечивают формирование субъекта деятельности; субъективность же и собственно «пробы самостроительства» рассматриваются при этом лишь как специфика освоения общего. При построении учебных предметов в антропологическом подходе, на наш взгляд, наоборот, опыт собственного

индивидуального освоения становится ведущим, а общие культурные формы освоения — «фоновыми».

Эти два различных подхода к содержанию образования конкурируют между собой на протяжении достаточно длительного времени. И если в системе массового современного образования приоритет принадлежит освоению общих способов действия и формированию «субъектности», то в системе альтернативного образования (например, в содержании образования так называемой свободной педагогики) главным был и остаётся опыт индивидуального проживания и становления «субъективности». В качестве конкретных примеров последнего можно привести уроки эвритмии в Вальдорфской школе; свободные занятия танцем Айседоры Дункан; уроки чтения в школе Л. Н. Толстого; уроки драмы в американских школах и т. д.

В. М. Розин анализирует общую тенденцию современной философии сдвига в терминологии: там, где раньше исследователи говорили о субъекте, сегодня всё чаще используется термин «субъективность» [Розин 2011: 9]

С этим явлением связана новая методология изучения человека, акцентирующая не константность субъекта и противопоставленность его другим субъектам, а процессы построения себя, смену форм идентичности, трансформации сознания и ряд других. Понятие субъективности отражает современную эпистемологическую и социальную (в смысле становления новых социальных практик) ситуацию в отношении субъекта [Там же].

Совокупность всех этих процессов самосознания, самоопределения, строительства собственной жизни мы прежде всего и имеем в виду, говоря в наших исследованиях о процессе индивидуализации, где становление субъективности является рабочей характеристикой данного процесса, а его результатом, «конституированием себя», мы, вслед за Фихте, будем считать понятие индивида. Фихте пишет: «...Я отвечаю: с момента, когда я обрел сознание, я есмь тот, кем я делаю себя по свободе, и есмь именно потому, что я себя таким делаю. Индивид возможен лишь благодаря тому, что он отличается от другого индивида... Я не могу мыслить себя как индивида, не противопоставляя себе другого индивида» [цит. по: Гайденко 2001: 106].

Вслед за работами В. М. Розина, Б. Д. Эльконина [Эльконин 2010], С. А. Смирнова [Смирнов 1995; 2015] мы рассматриваем сегодня процесс образования человека применительно скорее даже не к сфере педагогики, а к сфере антропопрактики — практики развития человека.

Одним из принципиальных теоретических вопросов, ключевых, на мой взгляд, для развития всей современной проблематики антропопрактики является вопрос о соотношении субъектности и субъективности в развитии человека, а также о взаимосвязи этих характеристик относительно человеческого развития. Чтобы сделать эти понятия рабочими и затем использовать их в дальнейших исследованиях, проанализируем в данной статье введение этих понятий субъектности и субъективности на материале работ Мишеля Фуко.

## 2. Внешняя и внутренняя стороны процесса субъективации

В своих работах М. Фуко поставил под сомнение само традиционное понятие субъекта и дал в связи с этой проблематизацией собственную трактовку понятий субъектности и субъективности, которые, на наш взгляд, являются очень конструктивными и «продвигающими» содержание всей разрабатываемой сегодня антропологической проблематики.

Вот, что пишет по этому поводу В. М. Розин, цитируя тексты М. Фуко разных лет: «Суверенного и основополагающего субъекта не существует; скорее, индивид — это всего лишь бледная форма, которая возникает на мгновение из огромного океана возможностей... Эта бледная форма, прежде всего, никогда не является самотождественной... В “Словах и вещах” Фуко поставил субъекта как проблему, которую необходимо исследовать, особенно всякий подход, который отдает абсолютный приоритет наблюдающему субъекту, но совсем не желает отрицать обоснованность интеллектуальных биографий» [Розин 2011].

В работе «Эстетика существования» М. Фуко уже напрямую пишет, что своей задачей он ставит преодоление традиционного понимания субъекта, которое, по его мнению, ввел Р. Декарт, как целостного и самотождественного: «Такого суверенного и основополагающего субъекта, универсальной формы субъекта... не существует» [Фуко 2006б: 301]. Затем, опираясь на идею И. Канта, М. Фуко вводит понятие *исторического субъекта* и ставит вопрос об условиях и основаниях возникновения такого субъекта. Главной целью для М. Фуко становится теперь попытка показать сам процесс становления (складывания) субъектности, который он и называет *субъективацией*. Этот процесс субъективации М. Фуко рассматривает как сложно организованный процесс, в котором выделяет внешнюю и внутреннюю стороны субъективации.

*Внешняя сторона* процесса субъективации характеризуется для М. Фуко прежде всего социальными процессами, которые влияют на индивида и тем самым конституируют его становление в качестве субъекта. Среди таких базовых процессов М. Фуко в своих работах выделял процессы познания (где сам человек становится объектом научного знания) и социальные практики разделения. Эти практики разделения (индивидуализирующие практики) делают индивида понятным и узнаваемым в сообществе, то есть по своей сути являются практиками идентификации. М. Фуко анализировал основные социальные институты, где в большей степени реализуются такие практики разделения: школа, больница, казарма, тюрьма [Фуко 1999: 288]. Поэтому становление субъекта, по мнению М. Фуко, никак не может происходить без учета практик разделения и разнообразных техник власти, воздействующих на становящегося человека извне.

*Внутренняя сторона* субъективации (забота о себе) характеризуется для М. Фуко прежде всего волевыми, интеллектуальными, физическими и моральными усилиями самого индивида, которые помогают ему привести его внутренние желания и интересы в соответствие с той конкретной исторической и социальной ситуацией, в которой он существует. М. Фуко в своих работах иссле-

дует внутренние факторы, которые позволяют человеку стать субъектом своих собственных желаний и целей.

В отличие от процессов внешней субъективации, в которых человек является всего лишь «точкой приложения» разнообразных техник власти, в процессах внутренней субъективации человек выступает в качестве активного начала, «складывая свою субъектность через практики самости» [Фуко 2006б: 256]. М. Фуко понимает под этим, в первую очередь, «практики рефлексивные и произвольные, с помощью которых люди не только устанавливают себе правила поведения, но стремятся также преобразовать самих себя, изменять себя в своем особом бытии и делать из своей жизни произведение, которое несло бы некие эстетические ценности и отвечало бы некоторым критериям стиля» [Фуко 1996: 280].

В качестве основных практик внутренней субъективации, или заботы о себе, М. Фуко выделяет три типа практик:

1. Практики испытания. Эти практики заключаются не столько в том, чтобы испытывать свои возможности и совершенствоваться в них, достигая всё больших результатов, а наоборот, это скорее практики минимизации, позволяющие человеку испытывать свою независимость от всего лишнего, того, что не является самым необходимым для жизни: «Главной целью этих испытаний была отнюдь не практика воздержания как таковая: они приучали обходиться малым и владеть собой и в достатке, и в нужде» [Фуко 1998: 67].

2. Практики самоанализа. Эти практики позволяют упорядочить каждодневную жизнь и рационализировать её, чтобы избежать пустой траты сил. Важная роль здесь отводится прежде всего анализу собственных допущенных ошибок, «чтобы исходя из памятующего и продуманного признания своей неудачи, укрепить то рациональное оснащение, которое обеспечивает мудрое поведение» [Там же: 71].

3. Практики «работы мысли над собой». Эти практики, в отличие от практик испытания и анализа собственного поведения, являются рефлексией своих собственных представлений, с одной стороны, относительно норм, ценностей, правил поведения, принятых на себя, с другой — относительно реальной ситуации жизни. Цель этой практики состоит, в первую очередь, в реальной оценке жизненной ситуации, чтобы затем «принять на себя только то, что зависит от свободного и разумного выбора субъекта» [Там же: 73].

Таким образом, по мнению М. Фуко, забота о себе позволяет индивиду каждый раз согласовывать и упорядочивать для себя два разных и противоречивых мира: внешний и внутренний.

Эти две стороны становления субъектности, выявленные и проанализированные в текстах работ М. Фуко, имеют глубокие корни и в этимологии самого слова «субъективация». Как отмечает в своих комментариях к работам М. Фуко исследователь С. Табачникова, французское слово «sujet» происходит от латинского «subjectus», которое означает одновременно и «подданный, подчиненный», и «субъект, лицо» [Табачникова 1996: 355]. Таким образом, сама этимология слова фактически подтверждает идею М. Фуко, согласно которой в процессе

субъективации нужно всё время удерживать эти два аспекта: процесс становления субъекта как ответственного и свободного существа, и процесс внешней формирующей субъективации.

Исходя из этого анализа работ М. Фуко, можно прийти к более глубокому пониманию и трактовке субъективности, в отличие от её традиционной трактовки в духе автономного процесса становления самосознания, — как к осознанию человеком процессов внутренней и внешней субъективации и осознанной мере внешней субъектности. Иначе говоря, наша гипотеза заключается в том, что «развёрнутой» субъективностью обладает тот человек, который сам признаёт себя (как через процедуры идентификации, так и самоотождествления) в качестве субъекта той или иной определённой практики.

### **3. Реализация практик внутренней субъективации**

В реализации практик внутренней субъективации человеку становится принципиально важен Другой. Для Мишеля Фуко в качестве Другого может выступать как индивид, так и социальные институты, такие, как, например, государство [Фуко 2006а: 171]. Другой — это тот, кто удерживает границу внутренней и внешней субъективации и сам выступает своеобразной границей в самоопределении, в частности, объективируя ресурсы такого самоопределения.

Но, несмотря на подробное описание и тщательный анализ основных практик внутренней субъективации, в работах М. Фуко так и остался без ответа вопрос о мотивации. Этот вопрос относится к категории «вечных» исследовательских вопросов. Конечно, за время оформления антропологического подхода в культуре были выработаны и оформлены различные версии ответов на этот сущностный для всей философской традиции вызов, но тем не менее сама проблема мотивации остаётся неразрешённой до сих пор.

Представители теории деятельности также считали этот вопрос принципиальным и давали на него в разные периоды времени различные варианты ответов. Вот, например, что пишет по этому поводу в своей работе Ф. Е. Василюк: «Центральным, ключевым пунктом в понятии отдельной деятельности является вопрос о мотиве. Этот, на первый взгляд, частный вопрос на деле является решающим для всей теории деятельности, нервом этой теории, сгустившим в себе её основные онтологические и методологические основания. Поэтому он требует подробного обсуждения» [Василюк 1984: 33].

А. Н. Леонтьев ранее ввёл понимание мотива деятельности как предмета (вещественного или идеального), который побуждает и направляет на себя деятельность. Это положение А. Н. Леонтьева критиковалось многими современными исследователями, не согласными с его утверждением, что внешний предмет способен сам по себе побудить субъекта к деятельности.

Ф. Е. Василюк, характеризуя ситуацию с постановкой и решением вопроса мотивации в работах А. Н. Леонтьева, пишет: «Если рассматривать формулу, утверждающую, что мотивом деятельности является предмет, отвечающий потребности субъекта, как попытку обобщения всего многообразия эмпириче-

ских случаев побуждения к деятельности, то оказывается, что она не выдерживает критики. Но в том-то и дело, что формула эта совсем другого рода. <...> По своей логической природе она является абстракцией, причем абстракцией довольно высокого порядка. Обсуждаемая формула, как и любой абстрактный закон, совпадает с конкретным положением дел только при выполнении определенных условий. Чтобы установить, каковы эти условия, необходимо описать онтологию, лежащую в основании теории деятельности А. Н. Леонтьева и его понимания мотивации. Эти две онтологии могут быть условно названы: “Онтология жизненного мира” и “Онтология изолированного субъекта”. Как сама деятельность есть единица жизни, так основной конституирующий её момент — предмет деятельности — есть не что иное, как единица мира. Положить в основу теории утверждение о том, что мотивом деятельности является предмет — значит исходить из убеждения, что жизнь, в конечном счете, определяется миром» [Василюк 1984: 34–35].

В своей работе «Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций)» Ф. Е. Василюк продолжает логику рассуждений своего учителя А. Н. Леонтьева и опирается на разработанную им типологию жизненных миров. Он сначала вводит понятие критических ситуаций как ситуаций невозможности реализации жизненных потребностей, а затем вводит собственное понятие *переживания* в качестве особой деятельности (внутренней работы), которой можно каким-то образом управлять (в отличие от известной психологам формулировки переживания как непосредственной, чаще всего эмоциональной, формы данности субъекту содержания его сознания). Эта деятельность переживания тоже продуктивна, но её продуктом, в отличие от продукта практической или познавательной деятельности, по словам Ф. Е. Василюка, является нечто внутреннее и субъективное — осмысленность, умиротворённость, душевное равновесие как производные от порождения нового смысла.

В контексте наших предшествующих размышлений в данной статье мы можем это проинтерпретировать как своеобразную версию Ф. Е. Василюка, его ответ на принципиальный вопрос к текстам М. Фуко про мотивацию, направленную на заботу о себе. На наш взгляд, ответ заключается в том, что работа переживания в критических ситуациях (в смысле В. Е. Василюка), в которых реально оказывается человек, фактически и становится культурой заботы о себе (в смысле М. Фуко).

Обсуждая процесс переживания, можно говорить не только о критических ситуациях в негативном смысле, в которых фиксируется невозможность реализации внутренних жизненных потребностей (мотивов, стремлений, ценностей и т. д.), но и о переживании положительных экстремальных событий. Эти положительные события, реализуя часто практически в полном объеме одну жизненную необходимость, невольно нарушают реализацию других. Таким образом, необходимость в переживании создаётся не только в ситуации невозможности, но и в ситуации «сверхвозможности», так как и одна, и другая ситуации характеризуются задачей, ориентированной уже не на внешнее действие, а на внутреннюю работу по порождению нового смысла.

#### **4. Тьюторская модель реализации практики субъективации**

Такое понимание переживания — как особой деятельности по смыслопорождению — становится еще одной важной версией ответа в современной дискуссии о мотивации в учебном процессе, поскольку новый смысл, приобретённый в ходе переживания, может оказаться затем вполне осознанным заказом студента и школьника на его дальнейшее образование.

В связи с этим для современного педагогического (в частности, для тьюторского) сообщества по-новому могут начинать осмысливаться и обсуждаться задачи педагога-тьютора, выступающего в качестве посредника в таком образом заданном процессе субъективации человека.

Эта гипотеза была апробирована в 2014–15 учебном году нашей исследовательской группой кафедры индивидуализации и тьюторства Московского педагогического государственного университета, когда появилась реальная возможность участия в общем проекте, связанном с процессом вхождения первокурсников в образовательное пространство педагогического университета.

Традиционно процесс обучения на 1-м курсе педагогического университета фактически дублирует по содержанию процесс обучения в классических университетах и строится как изучение теоретических основ наук, хотя на протяжении многих лет ведутся дискуссии о специфике обучения на любом предметном факультете, а именно педагогического университета. Если принципиальных отличий в учебном процессе не обнаруживается, то, может быть, эффективнее сделать предметные бакалавриаты с общей профессиональной подготовкой, как предлагают сегодня некоторые сотрудники классических университетов, а затем уже на уровне магистратуры вводить педагогическую специализацию?

На наш взгляд, если педагогическое образование будет построено таким образом, то мы никогда не сможем подготовить в вузе творческого, профессионально развивающегося учителя, которого требует современный образовательный стандарт. После окончания университета такие учителя, как правило, не станут в своей дальнейшей педагогической практике осваивать современные способы преподавания и новые методики, хотя бы потому, что в течение студенческой жизни они сами никогда не испытывали на практике эти методические приёмы и не проживали новый стиль отношений между учащимся и учителем на примере организации собственного учебного процесса в университете.

Чтобы выпускник педагогического университета захотел и дальше постоянно совершенствоваться и развиваться в своей профессии, необходимо в сам учебный процесс в педагогическом университете наряду с теоретическими лекциями и семинарами ввести принципиально иное деятельностное содержание, которое было бы для студентов «живым», захватывающим и в то же время «ответственным».



Таким содержанием для студентов педагогических университетов может стать еженедельная педагогическая практика в дошкольных и школьных учреждениях по определенной программе, в разработке которой студенты сами могут принимать активное участие. Для этого каждому студенту перед выходом к детям необходимо иметь свой собственный предварительно обдуманный замысел.

Таким образом, еженедельная педагогическая практика может складываться для каждого студента из трёх последовательных этапов:

1) замысел и разработка основных идей очередной встречи студента со школьниками;

2) реализация замысла и возможная рабочая корректировка встречи;

3) общая рефлексия проведённого занятия и фиксация трех типов возможных собственных дефицитов: организационных, компетентностных (студент может сам видеть у себя затруднения в конкретных практических моментах, связанных с общением с подростками, удержанием их внимания, переключением ребят на новые виды деятельности и т. д.) и образовательных (студент начинает осознавать нехватку того или иного конкретного теоретического материала как опоры для своего практического действия).

Два последних дефицита (компетентностный и образовательный) как раз и могут выступить для студента в качестве особой внутренней работы переживания, а также стать стимулами для формирования нового смысла процесса обучения и фактически вывести его на опыт построения индивидуальной образовательной программы.

В данной статье представлен пока еще первичный статистический и аналитический материал, собранный за период реализации данного проекта (февраль–май 2015 года). Но он уже позволяет видеть определённую положительную динамику в увеличении числа студентов, делающих конкретные образовательные заказы преподавателям, другими словами, мотивированных на своё обучение.

Общее количество студентов 1-го курса факультета начального образования Института Детства МПГУ, принявших участие в данном проекте, составило 168 человек. Ниже представлена ежемесячная статистика анкет студентов с указанием выделенных ими дефицитов: процентное соотношение типа дефицитов (организационных, компетентностных, образовательных) по отношению к общему числу выделенных студентами дефицитов:

**Результаты самодиагностики студентов МПГУ (1-й курс)**

Показатель	Февраль	Март	Апрель	Май
Организационные дефициты	72 %	34 %	19 %	6 %
Компетентностные дефициты	28 %	66 %	71 %	76 %
Образовательные дефициты	—	—	10 %	18 %

Конечно, этот процесс еженедельной практики, в которую включён первокурсник, требует специального педагогического, тьюторского сопровождения<sup>28</sup>.

Современный тьютор продолжает давнюю историческую традицию сопровождения процесса самообразования. Сначала тьютор обсуждает со студентом реализацию замысла на педагогической практике, затем помогает ему дооформить «переживание», которое он может начать испытывать на практическом занятии со школьниками в осмыслении его собственных дефицитов. А затем уже помогает оформить осознанные студентом образовательные дефициты в реальные заказы к практикуму или тренингу по формированию конкретных компетентностей, а также в образовательный запрос на обсуждение той или иной учебной темы в аудитории с академическим профессором.

При таком подходе постепенно начинает меняться сам характер учебного процесса в педагогическом университете. Студент может становиться всё более активным, запрашивающим конкретный теоретический и практический материал для своей еженедельной педагогической работы. Преподаватели в свою очередь могут оставлять место в своих лекциях для обсуждения конкретных вопросов, которые у студентов будут оформляться в процессе еженедельной практики, а затем в конце каждого учебного цикла создавать возможность проведения свободной лекции-дискуссии по результатам обсуждений.

Таким образом, еженедельная педагогическая практика студентов в детских садах и школах реализует их собственные педагогические замыслы и провоцирует на постоянную внутреннюю работу переживания, что позволит студентам оформлять свои собственные образовательные смыслы и конкретные образовательные заказы и тем самым, говоря словами М. Фуко, осуществлять «каждодневную заботу о себе».

---

<sup>28</sup> Позиция тьютора, как мы неоднократно отмечали [Ковалева и др. 2013], показывала истоки этой профессии. Феномен тьюторства связан с историей европейских университетов и происходит из Великобритании. Он оформился примерно в XIV веке в классических английских университетах: Оксфорде и, чуть позднее, Кембридже. С этого времени мы можем говорить о тьюторстве как о сложившейся форме университетского наставничества [Иностранные университеты 1899]. Английский университет не заботился о том, чтобы все студенты слушали определённые курсы. Студенты из одних колледжей могли быть слушателями лекций профессоров из других. Каждый профессор читал и комментировал свою книгу. Студенту предстояло самому решать, каких профессоров он будет слушать и какие он будет изучать предметы. Университет же предъявлял свои требования только на экзаменах. Таким образом, студент должен был сам выбрать путь, идя по которому, он достигнет знаний, необходимых для получения учёной степени. В этом ему как раз и помогал тьютор. Процесс самообразования был основным процессом получения университетских знаний, а тьюторство изначально выполняло функции сопровождения процесса самообразования.

### Литература

1. Василюк 1984 — *Василюк Ф. Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1984.
2. Гайденко 2001 — *Гайденко П. П.* Индивидуум // Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 2. М., 2001.
3. Иностранные университеты 1899 — *Иностранные университеты*. Вып. 1. Университеты Англии и годы студенчества знаменитых людей / под ред. Л. А. Богданович. М., 1899.
4. Ковалева и др. 2013 — Профессия «Тьютор» / Т. М. Ковалева и др. М.; Тверь: СФК-офис, 2013.
5. Розин 2011 — *Розин В. М.* Философия субъективности. М.: АПК и ППРО, 2011.
6. Смирнов 1995 — *Смирнов С. А.* Мастерская педагога-гуманитария. Философские и педагогические очерки. Новосибирск: Офсет, 1995.
7. Смирнов 2015 — *Смирнов С. А.* Форсайт человека. Опыты по неклассической философии человека. Новосибирск: Офсет, 2015.
8. Табачникова 1996 — *Табачникова С.* Комментарии // Воля к истине по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. М.: Касталь, 1996.
9. Фуко 1996 — *Фуко М.* Использование удовольствий. Введение // Воля к истине. По ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. М.: Касталь, 1996.
10. Фуко 1998 — *Фуко М.* История сексуальности-III. Забота о себе. Киев: Дух и литера: Грунт; М.: Рефл-бук, 1998.
11. Фуко 1999 — *Фуко М.* Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 1999.
12. Фуко 2006а — *Фуко М.* Субъект и власть // Интеллектуалы и власть. Избранные политические статьи, выступления и интервью. Ч. 3. М.: Праксис, 2006.
13. Фуко 2006б — *Фуко М.* Интеллектуалы и власть. Избранные политические статьи, выступления и интервью. Ч. 3. М.: Праксис, 2006.
14. Хюбнер 1996 — *Хюбнер К.* Истина мифа. М., 1996.
15. Эльконин 2010 — *Эльконин Б. Д.* Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: ERGO, 2010.