

**МАТЕРИАЛЫ
МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
«„ЗАБОТА О СЕБЕ“ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОГО КЛАССИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА»,
Томск, ноябрь 2017**

УДК 171

DOI: 10.17223/1998863X/42/9

Е.В. Бакеева

«ЗАБОТА О СЕБЕ» КАК СПОСОБ ОБРЕТЕНИЯ ЦЕЛОСТНОСТИ

Рассматривается вопрос о возможности пересмотра некоторых характеристик современного высшего профессионального образования в условиях нарастания фрагментарности человеческого бытия. Основным тезисом работы выступает положение о ключевой роли философии (как духовно-интеллектуальной практики «заботы о себе») в деле формирования навыков обретения целостности.

Ключевые слова: человек, целостность существования, «забота о себе», учитель, незнание.

Истоком и «центром схождения» множества проблем современного общества является все более очевидная фрагментарность человеческого существования. Малейшая попытка рефлексии в отношении своего бытия в мире ставит человека перед фактом наличия и взаимного пересечения множества «измерений», в которых осуществляется его жизнедеятельность. Речь идет именно об *измерениях* – в силу того, что различные аспекты человеческого бытия сегодня зачастую (почти или полностью) не связаны между собой в смысловом отношении, оказываясь в буквальном смысле слова *несоизмеримыми*. Так, национальная самоидентификация человека может быть связана с комплексом ценностей и норм, соответствующих специфике традиционного общества, в то время как его политические предпочтения могут тяготеть к либерально-глобалистской идеологии; принадлежность (формальная или неформальная) к той или иной религиозной конфессии может сочетаться с приверженностью всевозможным верованиям, вырванным из собственного культурного контекста (восточные гороскопы, фэн-шуй и т.п.); наконец, гендерная принадлежность и органически связанные с ней способы поведения могут сосуществовать с жизненными практиками, разрушающими устойчивые гендерные стереотипы (к примеру, феномен «метросексуала»).

Этот перечень можно продолжать, однако важнее подчеркнуть главный момент, характеризующий вышеперечисленные и многие другие приметы современной жизни: очевидное расширение возможностей выбора (как отдельных форм и способов поведения, так и жизненной стратегии в целом)

оборачивается потерей человеком устойчивого смыслового центра собственной жизни, ее, так сказать, единого «корня». Последний постигла судьба других «метафизических сущностей», бесповоротно разоблаченных и дискредитированных усилиями прежде всего философии XX–XXI столетий. Да и сам человек как некое единство, объявленный «мистификацией» (М. Фуко), не может больше воспринимать себя как некую «сущность», которую следует воспроизводить в собственной жизни. Эта констатация имеет силу не только и не столько по отношению к человеку, пытающемуся сохранять рефлексивную экзистенциальную позицию, сколько к тому, кто «просто живет», стихийно перепадая из одного смыслового «измерения» в другое. Отсутствие артикулированной потребности в целостном образе самого себя и своего мира не избавляет человека от парадоксов самоидентификации. Эти парадоксы прорываются в повседневное существование «децентрированного» человека, делая его легкой добычей всевозможных внешних воздействий либо, напротив, порождая в нем состояние неспособности к действию. Американский социолог Э. ван ден Хааг указывает на то, что наш современник нередко испытывает либо «ощущение бесплодности и безнадежности», либо «лихорадочную жажду деятельности» [1. С. 256], выступающие «полюсами» одного и того же состояния – скуки: «Никакие отвлекающие средства не могут излечить скуку. Истомленный ею человек тоскует не по обществу других, как ему кажется, а по самому себе. Он чувствует, что ему не хватает самостоятельности и самобытности, умения по-своему воспринимать мир, от которого его старательно отгораживают. И никакие развлечения не в силах восстановить это утраченное умение. Вот почему он так безутешен и так ненасытен» [Там же]. Очевидно, что «скука» здесь выступает психологическим симптомом той онтологической проблемы, которая связана с утратой мира как Целого, а диагностируемая исследователем «тоска по себе» есть в конечном счете ощущение потери собственной субъектности как «точки отсчета» своей активности.

Таким образом, нарастающая фрагментарность существования ставит нашего современника перед лицом вечной, но в значительной степени забытой истины: целостность выступает необходимым и одновременно непостижимым условием бытия человека. Непостижимым – по той причине, что органические, традиционные формы обеспечения целостности, такие как миф, религия, идеология, по-прежнему присутствуя в общественном пространстве, именно *эту* функцию уже не выполняют. В данной ситуации, характеризующейся одновременно утратой целостности и острой потребностью в ней, чаще всего формируются две взаимно противоположные стратегии существования. Первая из них строится на (в значительной степени насильственном) включении себя в ту или иную мировоззренческую систему, отбрасывая при этом все то, что в эту систему не вписывается. Подобная стратегия неизбежно несет в себе риск собственного краха в силу постоянного столкновения с реальностью, выходящей за рамки определенного «образа мира». Между тем эта «текущая» (З. Бауман) реальность настигает человека хотя бы в силу того, что во всех аспектах своей жизнедеятельности он вынужден сегодня постоянно реагировать на всевозможные «вызовы». Однако и противоположная стратегия, парадоксальным образом построенная на отрицании всех и всяческих стратегий, предполагающая сознательный отказ от целостности, всегда несущей в себе угрозу тоталитарного подавления личности, также не может

быть признана удовлетворительной. В этом случае оказывается под вопросом сама способность человека к осмысленному существованию, неизбежно требующему преодоления определенных порывов и желаний и, соответственно, отказа от каких-то возможностей, предлагаемых жизнью.

В данном контексте обращение гуманитарной мысли рубежа тысячелетий к античной культуре представляется совершенно оправданным. Античность (понятая как определенный способ бытия и мышления) действительно представляет собой единственный в своем роде опыт прохождения человека между Сциллой подчинения требованиям «общего» и Харибдой индивидуализма, чреватого отпадением от мира. Человек, сохраняющий и культивирующий способность «самостояния» и одновременно находящийся в органической связи с миром, – один из наиболее значимых идеалов античной культуры. Обращение к опыту Античности в контексте вопроса о возможности «самовосстановления» человека принято сегодня связывать прежде всего с именем Мишеля Фуко. Будучи одним из многих мыслителей, так или иначе пытавшихся «вписать» Античность в контекст своей современности, Фуко тем не менее действительно наиболее отчетливо сформулировал необходимость фокусировки на том аспекте античной культуры, которая достаточно долгое время находилась на периферии внимания как специалистов, так и «широкой публики», – на глубоко разработанной *практике человеческого бытия*.

Анализируя причины маргинального положения «практического» по отношению к «теоретическому», имеющего место в современной западной культуре, Фуко указывает на главную из них, утверждая, что «...нынешняя эпоха началась (я хочу сказать, история истины вступила в свою современную фазу) в тот самый день, когда решили, что познание и только познание открывает доступ к истине, является условием ее доступности субъекту. <...> современная эпоха в истории истины начинается с того мига, когда было допущено, что само познание и только оно позволяет подступиться к истине. Иначе говоря, с того момента, когда философ (или ученый, или просто тот, кто ищет правду) оказался в состоянии распознавать истину в себе самом и с помощью одних только познавательных актов, получая, таким образом, доступ к ней» [2. С. 30].

Эта констатация, в свою очередь, неявно свидетельствует о том, что обсуждаемая Фуко «современная эпоха в истории истины» подходит к концу, или, во всяком случае, обнаруживает собственные пределы. В этой ситуации искусство быть человеком, получившее в античной культуре наименование «забота о себе», обретает новую актуальность. В курсе лекций, посвященных этому феномену античной культуры, французский исследователь подробнейшим образом анализирует не только и не столько основную смысловую интенцию «заботы о себе», сколько мельчайшие подробности и повседневные нюансы тех многочисленных и разнообразных практик, которые можно объединить под вышеупомянутой рубрикой. Сама авторская интонация при этом тяготеет к своего рода нейтральности, сохраняющей дистанцию по отношению к анализируемому феномену и вместе с тем далекую от тех разоблачительных мотивов по отношению к субъективности, которые звучат в более ранних работах Фуко. Ни в коей мере не оспаривая оправданность подобной исследовательской установки (тяготеющей скорее к позиции исто-

рика, нежели философа, что сам Фуко не устал подчеркивать), мы попытаемся выделить именно те аспекты феномена «заботы о себе», которые обретают сегодня (спустя более чем тридцать лет после обнародования исследований французского мыслителя) особую значимость.

Ключевым моментом, вокруг которого выстраиваются эти аспекты, выступает, на наш взгляд, центральный вопрос платоновского диалога «Алкивиад», в котором, как отмечает Фуко, афинский мыслитель дает наиболее развернутое понимание «заботы о себе». Этот вопрос касается как раз того загадочного «себя», о котором Сократ и рекомендует позаботиться своему молодому собеседнику Алкивиаду. Фуко подчеркивает данный момент, обращая внимание на то, что речь здесь идет отнюдь не о «человеке», о его «сущности» или «природе»: «Поставленный Сократом вопрос гораздо более точен, он много труднее и гораздо интереснее. Сократ спрашивает: ты должен заниматься собой, но что же это такое „самое само“ (autotoauto), ведь как раз самим собой ты и должен заниматься? Под вопросом, стало быть, не природа человека, но то, что мы – мы сейчас, поскольку этого слова нет в греческом тексте – назвали бы субъектом. Что это такое, этот субъект, что это за точка, к которой должно обращаться мышление, деятельность рефлексивная и рефлекслируемая, поворачивающая человека к самому себе? Что такое „сам“?» [2. С. 53–54].

Эта радикальная постановка вопроса, обращающая мыслящего к «точке», из которой исходит сам этот вопрос, делает данный платоновский прием важнейшим моментом самой практики преобразования себя, а не просто предваряющим эту практику теоретическим рассуждением. Признание этого обстоятельства делает понятной и необходимость таких сопутствующих «заботе о себе» установок, как *незнание* и *обязательное участие учителя, наставника*. Эти две установки связаны друг с другом настолько, что можно рассматривать их как две стороны одного и того же действия: выхода к тому пределу, который и маркируется выражением autotoauto. Сам этот выход может совершить только тот, кто уже озаботился собой, уже увидел всю проблематичность выражения «я сам»: «Что это за тождество, которое наличествует, так сказать, по обе стороны заботы – как ее субъект и как ее объект? Что это такое? Итак, перед нами методологическое вопрошание о смысле того, что обозначено возвратной формой глагола „заботиться о себе“» [Там же. С. 69]. Это означает, что данный вопрос не может быть элементом какой-либо теоретической концепции человека или даже «субъекта вообще». Задаваясь этим вопросом, мыслящий оказывается вне какого-либо теоретического «поля», вне опоры, повисая, так сказать, в пустоте. Именно поэтому само побуждение к этому вопросу невозможно обосновать никакими теоретическими аргументами и, соответственно, сделать частью общепринятой системы ценностей. Побудить к этому вопросу может только тот, *кто сам поставил себя под вопрос*. Это и есть учитель, или наставник. «Схватывая» в самом себе то главное, что выступает одновременно источником и предметом «заботы о себе», учитель открывает это главное своему ученику – не путем «передачи знания», но путем *обращения ученика к себе*: «Невозможно заботиться о себе без посредства учителя, без учителя нет заботы о себе. Но от чего зависит позиция учителя и о чем он заботится прежде всего, так это о том, как сможет заботиться о себе его подопечный. В отличие от врача или главы семьи он не

заботится о теле, не заботится об имуществе. В отличие от учителя в школе он не заботится о том, чтобы развить умения и способности обучаемого, не стремится научить его красиво говорить и т.д. Учитель – это тот, кто заботится о том, как заботится о себе его ученик, и для которого любовь к своему ученику – это способ позаботиться о его заботе о самом себе» [2. С. 75].

Итак, необходимость учителя в деле «заботы о себе» обусловлена особым, единственным в своем роде способом бытия этого «себя». Можно, пожалуй, определить этот способ как «разрушение-воссоздание», и речь здесь отнюдь не идет о какой-либо временной последовательности. Момент соприкосновения с «собой» невозможно разложить на составляющие, он парадоксальным образом «содержит» в себе и освобождение этой «точки субъектности» от каких-либо «слишком человеческих» наслоений, и выявление связи этой точки с конкретными проявлениями и обстоятельствами человеческой жизни. Именно поэтому трактовка Мишелем Фуко платоновского ответа на вопрос, заданный в «Алкивиаде», требует дополнительного прояснения. Обращаясь к объекту «заботы о себе», о котором говорится в платоновском диалоге, Фуко интерпретирует этот объект вполне однозначно: «Душа как субъект, и вовсе не душа как субстанция – вот к чему приводит, на мой взгляд, раскручивание заданного в „Алкивиаде“ вопроса: кто такой этот „сам“, каким смыслом следует наделять „о себе“, когда говорят, что нужно заботиться о себе самом?» [Там же. С. 73]. Итак, именно душа есть, в представлении Фуко, то загадочное *autoauto*, которое выступает смысловым центром «Алкивиада». В данной интерпретации, однако, скрывается существенная трудность: даже в том случае, если вслед за автором «Герменевтики субъекта» различать «душу как субъект» и «душу как субстанцию», душа по-прежнему будет выступать в качестве некоей целостности, которая вначале *есть, существует*, а потом уже становится объектом заботы о себе. Подобное «положение дел», явным образом расходится с тем приемом радикальной постановки себя под вопрос, который демонстрирует Сократ в платоновском диалоге. Подводя своего собеседника к признанию тезиса «человек – это душа», Сократ делает далее существенное замечание:

Сократ. Даже если доказательство было не вполне безупречным, однако в меру достаточным, этого нам довольно. Безупречно осведомлены мы будем тогда, когда выясним то, что пока опустили из-за необходимости подробного рассмотрения.

Алкивиад. А что это такое?

Сократ. Перед этим было сказано, что прежде всего надо рассмотреть самое «само». Теперь же вместо «самого» как такового мы рассмотрели каждую «самость» – что она собой представляет, – и, быть может, этого нам будет довольно: мы ведь отметили, что в нас нет ничего главнее души [3. С. 214].

Как можно увидеть из этого отрывка, речь идет о своего рода компромиссном решении считать эту загадочную инстанцию, «пользующуюся телом», душой. Тем не менее неясность здесь сохраняется. В этом отношении несомненный интерес представляет анализ «Алкивиада», предпринятый В.В. Библихиным в курсе лекций «Собственность». Обращая внимание на неточность перевода следующего отрывка «Алкивиада»: «Ну а если ни тело, ни целое, состоящее из тела и души, не есть человек, остается, думаю я, либо

считать его ничем, либо, если он все же является чем-то, заключить, что человек – это душа» [3. С. 213–214], автор переносит акцент на первую часть предлагаемой альтернативы, утверждая, что основной гипотезой Платона является здесь *человек как ничто*: «Средний род обозначает отчуждающую невидимость неуловимого существа, который делает все это, движет телом, говорит. Это существо проваливается в *ничто*, первой та гипотеза, что человек это *ничто*, стоит вовсе не случайно <...> Платон спокойно, мужественно вглядывается в проваливание человека, да, человек проваливается в никуда, в ничто, он не просто неуловим, его *нет*» [4. С. 228]. Речь идет, однако, отнюдь не о нигилистическом отрицании человека; последний, по Библихину, только и обретает подлинность своего бытия в этом «проваливании в ничто»: «только после расставания с собой <...> человек <...> становится собой, приходит к своему. Только „собой“, „само“, „свое“ меняются. Юридическими, во всяком случае, собственническими они стать снова уже не могут» [Там же. С. 231].

Рискнем утверждать, что эта радикальная трактовка платоновской постановки вопроса о «самом самом» оказывается более адекватной современной экзистенциальной ситуации. После всех тех разоблачений, которым подверглись в Новейшее время представления человека о самом себе, интерпретация практики обретения / восстановления субъектности (целостности) собственной жизни как *заботы о душе* действительно представляется не вполне убедительной. *Душа* в рамках такой интерпретации неизбежно оказывается частью некоей теоретической (метафизической) концепции человека. Вместе с тем описанная выше ситуация фрагментарности человеческого бытия исключает возможность разрешения данной ситуации теоретическим путем. Иными словами, в условиях утраты убедительности какого-либо заранее данного и принимаемого на веру знания о том, *что* есть человек – в полноте своего бытия, – единственным способом восстановления этой полноты оказывается «делание себя», так сказать, опытным, экспериментальным путем. В рамках данного способа единственной «почвой», на которую можно было бы опереться в этих поисках себя, может выступать только переживание подлинности своего бытия, парадоксальным образом служащее *и точкой отсчета, и целью практики «заботы о себе»*.

Очевидно, что и смысл образования человека (в самом широком понимании), и трактовка роли учителя в рамках такой установки претерпевают значительные изменения по отношению к бытующим представлениям. Последние так или иначе ориентируются на концепцию формирования неких свойств и характеристик «объекта» образовательного процесса. Ярким примером подобной концепции является так называемый «компетентностный подход», предполагающий в качестве основного результата образовательного процесса формирование у обучающегося тех или иных «знаний, умений и навыков». никоим образом не оспаривая значимость подобных педагогических задач, подчеркнем тем не менее неспособность данного подхода к разрешению вышеописанной ситуации нарастающей фрагментарности человеческого существования. Даже в том (не очень вероятном) случае, если под «умениями и навыками» понимать, скажем, «умение быть собой» и «навык постановки себя под вопрос», подобный подход не может рассматриваться как адекватный данной ситуации, коль скоро предполагает некое «заранее данное» знание о человеке как об «объекте педагогического воздействия».

Именно поэтому данный подход сегодня должен быть дополнен радикально иным подходом, принимающим во внимание онтологическую специфику человека, точно «схваченную», в частности, тезисом Ж.-П. Сартра: «Человек – это неопределенный проект». В контексте этой признанной неопределенности как раз и оказывается уместным обращение к античной практике и методологии «заботы о себе».

Очевидно, что именно в силу этой неустранимой проблематичности человеческого бытия подобная «забота» должна практиковаться человеком на протяжении всей жизни, соответственно, обучение навыкам подобной «заботы» должно начинаться с самого раннего возраста – с того момента, когда ребенок начинает выделять себя из мира. Вместе с тем именно юношеский (студенческий) возраст, связанный с этапом институционального профессионального образования, оказывается в этом контексте особенно важным. Вопрос «кто я?» приобретает особую актуальность в тот момент, когда перед человеком, завершившим этап общеобязательного школьного образования, стоит задача не просто профессионального самоопределения, но в каком-то смысле выбора «траектории» собственной жизни. В силу вышесказанного возникает вопрос: каким образом можно «встроить» практику «заботы о себе» в концепцию современного высшего профессионального образования?

Довольно примечательной и многообещающей в этом отношении представляется «концепция университета XXI века», предложенная отечественным исследователем В.А. Рыбиным. Особый интерес, на наш взгляд, представляют два его тезиса. Во-первых, это положение о необходимости на уровне бакалавриата сделать упор не на *обучение*, а на *воспитание* (аспект образовательной деятельности, практически отсутствующий в системе современного высшего образования согласно справедливому замечанию исследователя). При этом цель воспитания заключается, по мнению исследователя, именно в формировании способности к целостному осмыслению мира и себя в мире: «...если обучение как процесс трансляции знаний предполагает их фрагментирование, „нарезку“... то *воспитание* задает сам способ „нарезки“, т.е. базисную предпосылку формирования способности человека фрагментировать и удерживать массив знания – способности, которая обретает ту или иную конкретную форму и направленность благодаря пониманию индивидом своей уникальности, своей неповторимой жизненной задачи в мире. Таким образом, *воспитание выступает как процесс и результат сведения сложности мира к простоте, доступной и понятной для индивида – как освоение им мира в его целостности*» [5. С. 88–89]. Во-вторых, это утверждение автора о необходимости в рамках самого процесса воспитания сделать упор (наряду с освоением целостного опыта культуры) на формирование способности к творческому обновлению этого опыта [Там же. С. 102]. В этом отношении неопределимую роль, по мнению В.А. Рыбина, должно сыграть искусство, практически исключенное из образовательного процесса в современном университете [Там же. С. 104].

Несмотря на то, что подобные концепции несложно упрекнуть в декларативности, все же подчеркнем: само их появление свидетельствует о своеобразном возвращении – в новом контексте – к классической модели образования вообще и высшего образования в частности. Важнейшим признаком этой модели – в противовес сложившимся в настоящее время образователь-

ным практикам – выступает явное или неявное «предпонимание» человека как открытой целостности. Именно этот ключевой момент и лежит в основе двух вышеупомянутых характеристик практики «заботы о себе»: своеобразной «опоры на незнание» и необходимости в рамках данной практики учителя (Другого). Применительно к реалиям современного высшего образования эти установки могут (и должны, как мы полагаем) быть осуществлены прежде всего в рамках преподавания философии. Последняя, таким образом, и должна играть ключевую роль в процессе реактуализации классической концепции образования. Это представляется возможным при условии определенной трансформации самой концепции преподавания философии в высшем учебном заведении. Новая концепция (которую можно было бы назвать «старой новой», учитывая ее опору на синтез классических и современных установок), должна включать по меньшей мере следующие положения:

1. Целью образования (в том числе и высшего профессионального) не может выступать формирование заданного теоретическим образом «продукта» – человека, обладающего определенными характеристиками.

2. Воспитание как формирование способности целостного осмысления себя и мира предполагает обращение человека, получающего образование, к полноте общечеловеческого культурного опыта.

3. Важнейшим способом формирования данной способности может и должна служить философия как своего рода духовно-интеллектуальная практика, предполагающая обязательный элемент общения с учителем (Другим) как с тем, кто обладает важнейшими навыками этой практики, или «заботы о себе».

Литература

1. Хааг ван ден Э. И нет меры счастью и отчаянию нашему // Кризис сознания. М., 2009.
2. Фуко М. Герменевтика субъекта. СПб. : Наука, 2007.
3. Платон. Диалоги. М. : Мысль, 1998.
4. Бибихин В.В. Собственность. Философия своего. СПб. : Наука, 2012.
5. Рыбин В.А. Идея университета XXI века : Опыт исследования. Челябинск : Изд-во Челябин. гос. ун-та, 2012.

Elena V. Bakeeva, Ural Federal University (Yekaterinburg, Russian Federation).

E-mail: elenabakeeva3@gmail.com

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science. 2018. 42. pp. 93–101.

DOI: 10.17223/1998863X/42/9

“CARE OF THE SELF” AS A WAY OF ACHIEVING WHOLENESS

Keywords: man, wholeness of existence, self-care, teacher, ignorance.

This article considers the issue of a possible actualization of the “care of the self” practice in the conditions of the fragmentarity of modern man’s existence. The fragmentary nature is presently becoming one of the most important existential issues for man. This issue can be resolved neither through a forced integration of oneself into the framework of a certain system of beliefs nor through a conscious refusal of one’s wholeness. In this situation it is justified to appeal to the classical antiquity regarding it as a special way of being and thinking. This method represents a one-of-a-kind combination of human individuality and natural involvement in the world (cosmos). The person who deserves a substantial credit for the actualization of this practice is Michel Foucault. This involves primarily focusing one’s attention on *the practice of being* that was profoundly developed in the classical antiquity. This practice is juxtaposed with the position that has been dominant in the European culture since Descartes and can be described as ‘theoretical’. Speaking of the most important conditions for the practice of ‘care of the self’ that are significant in the situation of the modern fragmentarity of exist-

ence, one can name *ignorance and obligatory involvement of a teacher (mentor)*. Here ignorance is understood as a conscious refusal of defining a certain 'essence' or 'nature' of man. In this case the function of the teacher means encouraging to the radical questioning of oneself in the learner rather than transferring knowledge. This challenging of oneself, in its turn, happens to be a paradoxical way to re-create the holistic comprehension of the world in man. The wholeness is supported not by the system of the knowledge of the world but by the genuineness of the being that man experiences though the questioning of oneself. The need for such a practice requires a re-consideration of the modern education concept, including higher professional education. The most important element of education must be teaching a person to develop the ability to practice the holistic comprehension of oneself and the world. The leading role in the development of this ability must be played by philosophy in the sense of a spiritual and intellectual practice in which communication with the teacher is an essential component.

References

1. Haag, E. van den (2009) I net mery schast'yu i otchayaniyu nashemu [Of Happiness and Despair We Have No Measure]. In: Selin, O. (ed.) *Krizis soznaniya* [The Crisis of Consciousness]. Moscow: Algoritm.
2. Foucault, M. (2007) *Germenevtika sub"ekta* [The Hermeneutics of the Subject]. Translated from French by A. Pogonyailo. St. Petersburg: Nauka.
3. Plato. (1998) *Dialogi* [Dialogues]. Translated from Latin. Moscow: Mysl.
4. Bibikhin, V.V. (2012) *Sobstvennost'*. *Filosofiya svoego* [Possession. Philosophy of Own]. St. Petersburg: Nauka.
5. Rybin, V.A. (2012) *Ideya universiteta XXI veka. Opyt issledovaniya* [Idea of the 21st century university. Research experience]. Chelyabinsk: Chelyabinsk State University.