

Родительская вовлеченность в формирование образовательного пространства детей

Любичкая Кристина Александровна – аспирант, стажер-исследователь, Институт образования НИУ ВШЭ (г. Ивантеевка, МО); klyubitskaya@hse.ru.

Аннотация. В статье характеризуются разработанные во второй половине XX в. модели (Дж.Эпштейн, Дж.Экклс) родительской вовлеченности в формировании образовательного пространства детей. Сегодня роль взрослых в этом процессе стала более сложной, поэтому предлагается новая модель, базирующаяся на концепте власти–знания М.Фуко.

Ключевые слова. Родительская вовлеченность, роль родителей в образовании, коммуникация семьи и школы, образовательное пространство, концепт власти–знания М.Фуко, власть, идентичность.

Социальная ситуация развития ребенка во многом определяется его семьей, и сегодня благодаря распространению идей осознанного родительства (стремление контролировать условия жизни детей, стратегически выстраивать траекторию их развития) взрослые участвуют в образовании не только дошкольников, но и во время их обучения в школе [1].

В современном дискурсе выделяются теоретические и эмпирические исследования этой проблемы. Во 2-й половине XX в. большой интерес к ней проявили ученые США, которые доказали, что вовлеченность родителей в образование детей является важным условием его эффективности на всех возрастных этапах [2; 3; 4; 5; 6; 7] и способствует: достижению учащимися академических результатов [4]; налаживанию коммуникации между семьей и учебным заведением; улучшению дисциплины, школьного климата, психического здоровья детей, уменьшению числа прогулов и т.п. [8].

Дж.Экклс и его коллеги в исследовании «Детство и последующее обучение» [9] представили модель, отражающую степень влияния семьи на образование ребенка по следующим параметрам: мониторинг/контроль процесса обучения; волонтерство (добровольная помощь образовательному учреждению); уча-

стие в мероприятиях; общение с представителями учебного заведения о развитии ребенка, оказании ему дополнительной помощи.

Другая широко используемая модель известна как типология Дж.Эпштейн [10; 11]. В ней описаны шесть типов практик: 1) воспитание детей; 2) обучение дома; 3) общение с педагогами; 4) волонтерство; 5) влияние на принятие решений в школе (участие родителей в ее управлении); 6) сотрудничество с педагогическим сообществом. Данная модель очерчивает более полную перспективу понимания семейно-школьных отношений и предоставляет учебным заведениям описание практик родительского участия, которые способствуют организации конкретных мероприятий.

Для обозначения разных уровней родительской вовлеченности в образование детей предлагается использовать два взаимосвязанных термина: 1) «parental involvement» – вовлеченность родителей в дела и активности, задаваемые школой; 2) «parental engagement» – заинтересованность взрослых в образовании своих детей, предполагающая также участие в школьных делах [12; 13].

В вышеупомянутых моделях и используемых терминах *родительское участие (вовлеченность)* понимается и изучается

с точки зрения семейно-школьных отношений и измеряется в соответствии с домашним (чтением, обсуждением, занятиями и прогулками) и школьным (различными формами присутствия в школах) набором и количеством действий. Это означает, что существующие теоретические и эмпирические разработки повышают уровень осведомленности администрации учебных заведений и педагогов, политиков и исследователей образования о природе коммуникации семьи и школы; устанавливают конкретную роль семьи в содействии развитию и школьному обучению детей.

В современном обществе стремительно растет число образовательных сервисов – мест, где дети обучаются, т.е. их образовательное пространство существенно обогащается и выходит за пределы школы. Для описания этой новой ситуации введены определения: *формального, неформального и информального образовательного пространства*. Под *формальным* понимается «институционализированное, целенаправленное, спланированное при участии государственных организаций и признанных государством частных организаций образование». Под *неформальным* – институционализированное, целенаправленное и спланированное «лицом или организацией, обеспечивающей предоставление образовательных услуг». При этом второе является дополнением и/или альтернативой первому в «течение всей жизни индивидуума». *Информальное образование* определяется как «целенаправленные или тщательно спланированные, но не институционализированные» формы обучения (самообучение, молодежная работа, волонтерские движения, СМИ, музеи, библиотеки, зоопарки, театры и пр.) [14].

Три названных пространства сближаются, увеличиваются сферы дополнительного образования, досуга – вне и внутри формального образования (праздники, интеллектуальные игры и

пр.), которое дифференцируется (появляются и развиваются внеурочное и дополнительное образование внутри школы – факультативы, кружки, экскурсии, спектакли и пр.). Уже трудно провести четкую границу между собственно образованием и досугом, появилось так называемое досуговое образование, а досуг, особенно семейный, все чаще включает образовательную составляющую (популярные лекции, экскурсии и др.) [15].

В этих новых условиях родители могут не только участвовать в школьной жизни, но и управлять образовательными возможностями детей, выбирая организацию, где они получают формальное образование, а также организуя их внешкольную занятость и предоставляя возможности неформального образования. Взрослые могут самостоятельно создавать различные образовательные организации (и управлять ими) и сервисы (например, для детей, обучающихся в семье, находящихся на самообучении). В этом случае решения по педагогическим моделям, формату и содержанию учебного плана, а также результатам и академическим достижениям учеников будут зависеть от родителей, а государству отводятся «второстепенные» задачи – контроль и оценка образовательных сервисов и обеспечение оценки академических достижений [16].

А.Ольмедо и А.Вилкинс описали изменение роли родителей в образовании детей как появление новых отношений между гражданами и государством, которое с помощью различных нормативно-правовых актов возлагает на них новые обязанности по решению возникающих «здесь и сейчас» проблем. В свою очередь, взрослым приходится вступать в отношения с государством в роли потребителей, управленцев или производителей образовательных ресурсов [16].

Существующие теоретические модели родительской вовлеченности характеризуют взаимодействие семьи (родителей)

и школы, при этом существенное расширение образовательных возможностей способствует изменению роли взрослых.

Сегодня уже недостаточно описывать и измерять участие родителей лишь в школьных делах ребенка и в деятельности образовательной организации. Необходимо искать новые модели такого участия.

В 2017–19 гг. мы провели исследование вовлеченности родителей в формирование образовательного пространства детей. Его эмпирическую базу составили 26 интервью¹ с матерями школьников продолжительностью от 30 до 60 мин. Информанты имели разный образовательный уровень и социально-экономический статус.

Респонденты отвечали на вопросы: о выборе образовательных возможностей (школа, дополнительные занятия, альтернативные формы обучения); образовательной траектории ребенка; трудностях родителей при организации образовательного пространства; коммуникации семьи и школы; задачах и участии взрослых в образовании детей.

Тексты стенограмм были структурированы по смысловым единицам/высказываниям, которые затем анализировались. В высказываниях родители характеризовали:

1) свои ожидания от школы/образования, (конкретно или в общем виде) запрос к школе/образованию;

2) удовлетворенность/неудовлетворенность коммуникацией с образовательной организацией (родители меньше участвуют в школьной жизни детей; если коммуникация между ними и учебным заведением выстроена плохо, с взрослением ребенка она прерывается) [17];

3) ощущение достаточности/недостаточности возможностей образовательной организации (от этого зависит положительная перспектива для ребенка);

4) представления о будущем своих детей; собственное видение и знание того, как должно быть устроено их образование (этим обосновывались совершенные действия в отношении учебного заведения: поменять школу, выбрать профиль, входить в родительский комитет и т.д.).

В ответах респондентов, помимо описания «традиционной» вовлеченности в школьные дела (степень участия в них, помощь школе и т.д.), можно выделить описание запроса на образовательные услуги, представлений об их качестве, готовность брать на себя ответственность за решения. При этом проявляются полярные позиции: формулирование заказа на образовательную услугу и отношение к готовой услуге (удовлетворенность ею или ее отсутствие) без формулирования заказа.

Как показал анализ всего спектра ответов, простое деление родительской вовлеченности на низкую и высокую – недостаточно. В высказываниях респондентов присутствуют две основные позиции: 1) готовность принимать на себя ответственность в конструировании и реализации образовательной траектории и 2) позиция потребителя или заказчика по отношению к предлагаемой услуге. Эти две переменные соответствуют основным конструктам в концепции М.Фуко, где понятие власти рассматривается как ключевая характеристика социальных отношений и должна пониматься с точки зрения ее операций, методов и инструментов («что делает власть?»)². В нашем случае речь идет о

²М.Фуко утверждал, что во всех общественных отношениях, в том числе между родителями и детьми, всегда присутствует власть. Она должна пониматься как множественность силовых отношений, неотделимых от сферы (например, образовательной), в которой они действуют и которая составляет собственную организацию этих отношений. Следовательно, человек находится в сети отношений, связывающих его с родителями,

¹Интервью записывались на диктофон и затем расшифровывались, общий объем стенограмм составил более 2,5 печатных листов.

желании–способности–готовности родителей стать источником образования для ребенка, т.е. полностью или частично отвечать за реализацию образовательной функции и ее обеспечивать.

Вторая важная для М.Фуко переменная – *идентичность*. В нашем исследовании мы конкретизируем этот конструкт как позицию родителя-респондента в отношении предлагаемых образовательных сервисов: является ли родитель заказчиком, ясно понимающим, какое образовательное пространство он формирует, что выбирает, или сам конструирует, или принимает из предложенного¹.

Таким образом, мы предлагаем рассматривать участие родителей не по одной оси (участвуют/не участвуют в школьных делах), а по двум: 1) готовы ли они принимать на себя все тяготы образования и нести за него ответственность (власть) и 2) имеют ли ясный запрос, ищут ли возможность реализовать свои потребности или принимают имеющееся (идентичность).

Получаем следующие шкалы.

1. *Биполярная шкала «власть»:*

- *высокий уровень власти «+»:* родители являются драйверами образования ребенка, полностью берут на себя ответственность за него; точно знают, каким должен быть образовательный результат; организуют образовательное пространство ребенка, активно участвуют в нем;

- *низкий уровень власти «-»:* родители сняли с себя ответственность за образование ребенка, отдав ее «на аутсорсинг» образовательной организации и самим

учителями, работодателем, детьми, с теми, кто обладает знанием и властью [18; 19].

¹Согласно М.Фуко, перед каждым стоят вопросы: как управлять собой, другими, с чьим управлением следует соглашаться? Как быть управляемым, кем именно, до какой степени, с какими целями, какими методами? [19; 20]. Отвечая на них, человек идентифицирует себя в сети властных отношений (в том числе в системе образования) [21].

детям; мало вовлечены в образовательный процесс; не задумываются о будущей образовательной траектории ребенка; не организуют образовательное пространство детей.

2. *Биполярная шкала «идентичность»:*

- *высокий уровень идентичности «+»:* родители определяют себя как главных и единственных держателей образования ребенка, исполняют множество ролей, ищут различные образовательные возможности; при возникновении проблем сами их решают, не дожидаясь инициативы от школы, являются инициаторами процесса коммуникации с ней;

- *низкий уровень идентичности «-»:* родители не определяют себя как участников образовательного процесса, т.е. позволяют образовательной организации принимать решения относительно образования их детей, являются ведомыми в процессе коммуникации с ней, не подвергают сомнению поставленные ею цели и задачи.

Каждое высказывание далее может быть отнесено к одной из четырех категорий: высокий уровень власти и высокий уровень идентичности (власть «+» / идентичность «+»); высокий уровень власти и низкий уровень идентичности (власть «+»/идентичность «-»); низкий уровень власти и высокий уровень идентичности (власть «-»/идентичность «+»); низкий уровень власти и низкий уровень идентичности (власть «-»/идентичность «-»).

Распределение высказываний по четырем указанным категориям в результате дает следующую конкретизацию каждой из них.

1. *Власть «+»/идентичность «+».*

Родители этой категории полностью берут на себя обязательства по формированию образовательного пространства детей: выбирают школу и дополнительные занятия, контролируют образовательный процесс в соответствии с собственными ясно понимаемыми задачами («*Это уже третья школа.*

В первой учителя стали травить сына, во второй – слабая подготовка к ЕГЭ. В родительский комитет класса я не вхожу по собственной инициативе. Общаемся с учебным заведением два раза в год, на собраниях – больше не беспокоят. Дети сами ходят на дополнительные занятия»¹.

Также сюда относятся родители, дети которых обучаются в семье или заочно. Уровень участия взрослых в их образовании выше, чем у родителей предыдущей категории, – он очень высокий (*«Я директор школы семейного типа. Много общаемся с другими родителями и детьми, выезжаем вместе в музеи и пр., организуем внеучебную деятельность. Постоянно вожу своего ребенка на кружки. Сейчас выбираем вариант аттестации и место. В общем, я и повар, и швея, и учитель, и змея»*).

В ходе семейного образования² родители и дети много времени проводят друг с другом, но практики реализации процесса обучения при этом весьма разнообразны: от авторских, частных школ до анскулинга³ [22]. Дети получают образование вне школы (в большинстве случаев оно определяется как досуговое) в соответствии с учебными целями, определяемыми в первую очередь взрослыми. Они полностью контролируют учебный процесс, выбирают образовательные возможности, что предполагает наличие высокого уровня ответственности: от знания нормативно-правовых актов до

владения навыками тайм-менеджмента. Родители являются заказчиками, управленцами, производителями и очень активными участниками образовательного процесса: создают частные или небольшие семейные школы, организуют совместные с детьми мероприятия, выпускают книги и журналы о семейном образовании, знают последние образовательные тренды.

2. Власть «-»/идентичность «+».

Родители – активные участники образовательного процесса. Они точно знают, каким должен быть результат, водят детей в школу и на различные занятия, мероприятия, не дожидаясь инициативы со стороны учебного заведения; иногда переводят детей из одной школы в другую. Им присуща идентичность заказчика, а иногда и управленца образовательных сервисов (*«Сейчас учимся в частной школе, куда перешли из государственной. Выбор сложный, т.к. случился конфликт с директором: его ценности не совпадают с нашими»*).

«Старшая девочка обучается в частной школе, куда ее перевели из государственной (думали, что здесь образование лучше). Теперь она учится до 18:00, на дополнительные занятия времени нет, т.к. допоздна сидит с домашними заданиями. Педагоги просят, чтобы родители не делали уроки с детьми. Общаемся с тьюторами. В 11 классе пять тьюторов на одного ученика, а в начальной – по два на одного – следят, чтобы ребенок не пошел по “скользкой” дорожке»).

Отличие между названными двумя типами родительской вовлеченности в следующем: родители второй категории отказываются от власти после того, как они нашли образовательную организацию, полностью удовлетворяющую их требованиям, и делегируют выбранной школе власть (как правило, это организация полного дня ребенка – дополнительные занятия, кружки и пр.). На

¹Здесь и далее в скобках приводятся примеры высказываний родителей и педагогов.

²Это пока довольно редкий способ реализации запроса семьи на образование.

³Анскулинг (от англ. *un-* – «не» + *schooling* – «обучение в школе») – философия и практика образования, основанная на важности соблюдения в первую очередь интересов ребенка, когда он обучается без отрыва от семьи, основываясь на опыте своей повседневной жизни, задавая вопросы, получая или отыскивая самостоятельно ответы на них.

начальном этапе образовательного процесса взрослые входили в первую категорию (власть «+»/идентичность «+»), когда делали выбор образовательных возможностей, но на дальнейших этапах, найдя удовлетворяющую их запросам организацию, передали ей власть и перешли во вторую категорию (власть «-»/идентичность «+»).

3. Власть «+»/идентичность «-».

Уровень власти у родителей высок: они посещают родительские собрания, состоят в родительском комитете или в управляющем совете школы, помогают детям делать домашние задания (они при этом ходят на дополнительные занятия, но редко участвуют в различных мероприятиях – экскурсиях, музеях и пр.). Не ставят под сомнение образовательные цели, задачи и ценности, транслируемые учебным заведением, редко бывают инициаторами общения с ним (ждут, когда школа их пригласит).

Родителям свойственна идентичность потребителя–управленца, т.к. при возникновении каких-нибудь проблем они стараются решить их с помощью классного руководителя или директора школы или не обращать на них внимание, т.к. «от их мнения ничего не зависит» (*«Я член родительского комитета класса, поэтому взаимодействую со школой намного чаще. Но что-то изменить мы не можем – все зависит от директора, министерства»*).

Родители этой категории не прилагают усилий для трансляции своих запросов, недовольств и пр. Они исходят из устоявшихся представлений относительно собственной роли в образовании и в процессе коммуникации семьи и школы. Задумываются о будущей образовательной траектории ребенка, стараются контролировать процесс его обучения. Реализуют свою власть через участие в делах школы, полностью принимая цели и функции, которые ею задаются (не имеют собственного заказа на образование).

4. Власть «-»/идентичность «-».

Данный тип вовлеченности характеризуется малым количеством действий взрослых в школьной жизни детей, которые, как правило, учатся там же, где обучались родители, или в школе, расположенной во дворе дома; не ходят на дополнительные занятия или посещают их эпизодически. Взрослые не являются инициаторами общения с представителями образовательной организации; не знают, какие есть внеурочные и внешкольные занятия; не хотят влиять на выбор детьми будущей образовательной траектории или об этом думать.

Родители переложили всю ответственность на школу и на самих детей, поэтому их идентичность определяется как «потребители образовательных возможностей» (*«Дочь ходит в школу, расположенную в пешей доступности, во дворе. Дополнительными занятиями не интересовались, т.к. девочка не собирается их посещать. Я, конечно, могу отдать ее в секцию, но результата не будет. Чтобы дети куда-нибудь ходили и что-то делали, школа должна заинтересовывать их коллективно, проводить с ними групповые занятия»*).

Такое пассивное участие в образовании может объясняться отсутствием его ценности, неблагополучной семейной ситуацией, проблемами с психологическим и физическим здоровьем ребенка, барьерами в коммуникации между образовательной организацией и семьей [17; 23].

В заключение подведем итоги. Развивающиеся в современном мире рыночные отношения влияют на организацию образовательного пространства детей, родители вынуждены участвовать в данном процессе, либо они игнорируют эту функцию.

Роль родителей усложняется: с одной стороны, они имеют большой выбор образовательных возможностей, с другой, не находят опоры и отклика на свои запросы в школе. Условно их

можно разделить на четыре названные выше категории (группы). Принадлежность семьи к группе может меняться (например, после нескольких лет обучения ребенка в школе его забирают на семейное обучение).

Распределение высказываний респондентов на основе концепта власти–знания М.Фуко показало, что понятие родительской вовлеченности должно быть расширено и включать не только школьную активность взрослых, но и весь спектр

действий, которые они совершают, проектируя образовательное пространство детей. Мы полагаем, что такая активность является вызовом сложившейся модели школы, поскольку образование выходит за пределы формального и для большей части семей им не исчерпывается. Родители постепенно осваивают роль заказчиков, т.е. отчетливо понимают, каким именно должно быть образование их детей, и готовы прилагать значительные усилия для его организации.

Дата поступления – 26.04.2018

Parental involvement in the formation of children's educational environment

Kristina A. Lyubitskaya – postgraduate student, Intern researcher, Institute of education, National Research University Higher School of Economics (Ivanteevka / Moscow region, Russia); klyubitskaya@hse.ru.

Abstract. *The role of parents in the process of raising and educating children has become more complex. The accepted models for describing parental participation in the educational process (J.Epstein, J.Eccles) do not give full description of modern parents' contribution into the education of their children. The article proposes a new model of parental participation based on M.Foucault's concept of power-knowledge.*

Key words. *Parental participation, the role of parents in education, family – school interaction, educational environment, M.Foucault's concept of power-knowledge, power, identity.*

REFERENCES

1. Поливанова К.Н. Современное родительство как предмет исследования // *Психологическая наука и образование*. 2015. Т. 7. № 3. С. 1 – 11 [Polivanova K.N. Sovremennoe roditel'stvo kak predmet issledovaniya [Modern parents as the subject for research]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education]. 2015. Vol. 7. No. 3. P. 1–11].
2. Epstein J.L., Sanders M.G. Family, School, Community Partnerships. Handbook of Parenting. Vol. 5. Practical Issues in Parenting. M.H.Bornstein (Ed.). Mahwah, NJ; London, Lawrence Erlbaum Associates, 2002. P. 407–437.
3. Hill N.E., Tyson D.F. Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*. 2009. Vol. 45. No. 3. P. 740–763.
4. Hornby G., Lafaele R. Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*. 2011. Vol. 63. No. 1. P. 37–52.
5. Jeynes W.H. Effects of parental involvement and family structure on the academic achievement of adolescents. *Marriage and Family Review*. 2005. Vol. 37. No. 3. P. 99–116.
6. Jeynes W.H. The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: a meta-analysis. *Urban Education*. 2007. Vol. 42. No. 1. P. 82–110.
7. Wilder S. Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*. 2014. Vol. 66. No. 3. P. 377–397.

8. Hornby G., Blackwell I. Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review*. 2018. Vol. 70. No. 1. P. 109–119.
9. Eccles, J., Harold R. Family Involvement in Children's and Adolescents' Schooling. In *Family-school Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* Edited by A.Booth and J.F.Dunn. 1996. P. 3–34. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
10. Epstein J. School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children we Share. *Phi Delta Kappan*. 1995. No. 76. P. 701–712.
11. Epstein J. School and Family Partnerships. In: *Encyclopedia of Educational Research*. M.Alkin (Ed.). New York, MacMillan, 1992.
12. Goodall J., Montgomery C. Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*. 2014. Vol. 66. No. 4. P. 399–410.
13. Park S., Holloway D.S. The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*. 2017. Vol. 110. No. 1. P. 1–16.
14. International Standard Classification of Education (ISCED) 2011. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219109r.pdf>.
15. Савицкий К.Л. Что? Где? Когда? Как рассказать родителям про то, чем вы занимаетесь: Материалы конференции «Лучшие практики родительского просвещения: кейсы, технологии, инструменты», 20 июля 2017 г. URL: <https://leader-id.ru/event/4480/> [Savitskiy K.L. Chto? Gde? Kogda? Kak rasskazat' roditelyam pro to, chem vy zanimaetes'. Materialy konferentsii "Luchshie praktiki roditel'skogo prosveshcheniya: keysy, tekhnologii, instrumenty" [What? Where? When? How to tell your parents about what you do. Proceedings of the Conference "Best practice of parental education: cases, technologies, instruments"]. July 20, 2017. Available: <https://leader-id.ru/event/4480/>].
16. Olmedo A., Wilkins A. Governing through parents: a genealogical enquiry of education policy and the construction of neoliberal subjectivities in England. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 2017. Vol. 38. No. 4. P. 573–589.
17. Любичкая К.А., Шакарова М.А. Коммуникация семьи и школы: ключевые особенности на современном этапе // *Вопросы образования*. 2018. № 3. С. 196–215 [Lyubitskaya K.A., Shakarova M.A. Kommunikatsiya sem'i i shkoly; klyuchevye osobennosti na sovremennom etape [Communication of family and school: key features at the present stage]. *Voprosy obrazovaniya* [Issues of Education]. 2018. No. 3. P. 196–215].
18. Nunkoo R., Gursoy D. Rethinking the role of power and trust in tourism planning. *Journal of Hospitality Marketing & Management*. 2016. Vol. 25. No. 4. P. 512– 522.
19. Фуко М. Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью [Foucault M. Intellektualy i vlast': izbrannye politicheskie stat'i, vystupleniya i interv'yuu [Intellectuals and power: selected political articles, speeches and interviews]. B.M.Skuratov (Ed.). Part. 2. Moscow, Praxis, 2005. 320 p.
20. Вишневецкий Ю.Р., Вишневецкий С.Ю. Идеи М.Фуко об образовании как социальном институте // *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2015. № 2 (35). С. 25–32 [Vishnevskiy Yu.R., Vishnevskiy S.Yu. Idei M.Fuko ob obrazovanii kak sotsial'nom institute [M.Foucault's ideas about education as a social institute]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Surgut state pedagogical University]. 2015. No. 2 (35). P. 25–32].
21. Яцуценко Ю.В. Этическая идентификация субъекта и «Техники себя» в работах Мишеля Фуко // *Вестник РУДН. Сер.: Социология*. 2016. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eticheskaya-identifikatsiya-subekta-i-tehniki-sebya-v-rabotah-mishelya-fuko> [Yatsutsenko Yu.V. Eticheskaya identifikatsiya sub'ekta i "Tekhniki sebya" v rabotakh Mishelya Fuko [Ethical self-identification and the "Technique of yourself" in works by Michel Foucault]. *Vestnik RUDN. Ser.: Sotsiologiya* [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology]. 2016. No. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/eticheskaya-identifikatsiya-subekta-i-tehniki-sebya-v-rabotah-mishelya-fuko>].
22. Поливанова К.Н., Любичкая К.А. Семейное образование в России и за рубежом // *Современная зарубежная психология*. 2017. Т. 6. № 2. С. 72–80 [Polivanova K.N., Lyubits-

kaya K.A. Semeynoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom [Family education in Russia and abroad]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern Psychology abroad]. 2017. Vol. 6. No. 2. P. 72–80].

23. Бочавер А.А., Вербилевич О.Е., Павленко К.В., Поливанова К.Н., Сивак Е.В. Вовлеченность детей в дополнительное образование: контроль и ценность образования со стороны родителей // *Психологическая наука и образование*. 2018. Т. 23. № 4. С. 32–40 [Bochaver A.A., Verbilovich O.E., Pavlenko K.V., Polivanova K.N., Sivak E.V. Vovlechnost' detey v dopolnitel'noe obrazovanie: kontrol' i tsennost' obrazovaniya so storony roditeley [Children's involvement in extra-curricular education: parents' control and value of education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education]. 2018. Vol. 23. P. 32–40].

Submitted – April 26, 2018