



# Вопросы наставничества в современном образовании

DOI: 10.31862/2073-9788-2019-4-67-93

Виктор Басюк

## ПОСРЕДНИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ПЕДАГОГА КАК ОСНОВА СУБЪЕКТ- СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

**Аннотация.** Обсуждаются: методологические подходы к развитию индивида как субъекта; развитие научного видения субъект-субъектного взаимодействия между людьми, особенно – в отношении взаимодействия педагога и ребенка; влияние основных факторов, определяющих развитие личности на становление субъект-субъектных отношений (генотип; социальные условия; внутренняя позиция личности). Особое внимание уделено посреднической функции педагога в личностном развитии ребенка в период школьного обучения. Педагог рассматривается в качестве проводника (посредника) между системой знаний, культурных и исторических традиций, а также через его субъективное видение особенностей влияния культуры на развитие новых поколений в контексте веяний нового времени. Профессиональный посредник обеспечивает готовность ребенка к осознанному отношению исторически сложившихся ожиданий от каждого человека нового времени, к формированию внутренней позиции личности в отношении к другому, к миру людей в целом, к самому себе.

**Ключевые слова:** посредничество; посредник; субъектность индивида; субъект-субъектное взаимодействие; посредническая функция педагога; реалии пространства социального взаимодействия (общение; многообразие человеческой деятельности; система обязанностей и прав человека в обществе); внутренняя позиция личности.

**Abstract.** Methodological approaches to person's development as a subject, development of scientific understanding of subject-subject interaction and interaction between an educator and a child in particular, influence of the main factors that determine the development of personality and formation of

*subject-subject relations (genotype; social conditions; person's inner position) are discussed. Special attention is paid to mediating role of an educator in personal development of child during the school period. Educator is considered as a guide (mediator) between system of knowledge, cultural and historical traditions as well as through his/her subjective understanding of peculiarities of culture influence on new generations development in the context of new time trends. Professional educator provides child's readiness for conscious attitude to historical expectations from every person of the new time, to formation of person's inner position in relation to the other, to the world of people in the whole, to himself.*

**Keywords:** *mediation; mediator; person's subjectivity; subject-subject interaction; educator's mediating function; realities of social interaction space (communication; diversity of man's activity; system of man's duties and rights in society); person's inner position.*

Условия развития личности в образовательном процессе

Перед современной системой образования стоит серьезная задача развития личности ребенка, предполагающая раскрытие его интеллектуального и творческого потенциала, а также субъектных свойств. Решение данной задачи неизбежно изменяет ключевые педагогические позиции в осуществлении процесса развития обучающегося в период его обучения. Особое значение в познании ребенком окружающего мира и научной системы знаний в школьный период играет взрослый-педагог, так как он не только является источником новой информации, но и создает условия для саморазвития ребенка, ориентирует его в мире знаний, способствует его становлению. Создание таких условий требует иного рода взаимодействия обучающегося и педагога. Учитель является не только носителем новых знаний и умений, он становится *посредником* между ребенком и окружающей его действительностью. Данная функция требует особого уровня субъект-субъектного отношения и психологического взаимодействия.

С началом школьного образования у ребенка расширяется пространство освоения реальных образно-знаковых систем Условия развития личности в образовательном процессе

С началом школьного обучения у ребенка значительно расширяется пространство освоения реальных образно-знаковых систем. Поток и объем информации, который познает ребенок в период обучения и развития, формирует условия для вариативности его поведения и амбивалентность отношения обучающегося к реальности образно-знаковых систем. Реальность образно-знаковых систем выступает как условие психического развития личности на всех возрастных этапах периода школьного обучения. Адекватное и позитивное понимание и осознание реальности не всегда подвластно развивающемуся человеку, реалии образно-знаковых

Там, где есть субъективность, там есть эмоция – путь к осознанию, сопереживанию, сотрудничеству, содружеству

систем могут формировать и негативные личностные качества, лжеценности аморализма.

Многие виды знаков и образов формируются в сознании ребенка в условиях включенного общения между ним и взрослым (общение, игра, внеурочная деятельность), в условиях реального взаимодействия, в котором педагог выполняет функцию посредника между ребенком и реальностью окружающей его действительности. Посредническая функция педагога существовала с самых истоков процесса обучения, являясь своего рода сверхзадачей процесса обучения и развития. Педагог является проводником (посредником) между системой знаний, культурных и исторических традиций, и через его субъективные переживания, субъективное видение, особенностей влияния культуры на развитие новых поколений в контексте веяний нового времени ребенку передаются образцы восприятия и вариативности поведения. Там, где есть субъективность, там есть эмоция, а эмоция самый прямой путь к осознанию, сопереживанию, сотрудничеству, содружеству. Диалоговое, эмоциональное, включенное субъективное общение и есть основа посредничества. В диалоге демонстрируется позиция конкретного человека в отношении к другому человеку, к окружающему миру и к самому себе.

Свойства и качества вещей возникают как результат их взаимодействия, движения и изменения

В современном понимании концепции субъект-субъектного взаимодействия нашли отражение многие идеи, заложенные в трудах античных философов Демокрита, Платона, Аристотеля и других мыслителей. В их работах впервые прозвучали идеи о важности взаимодействия. Демокрит описал взаимодействие атомов души. Свойства и качества вещей как суть отношения и возникают они в результате взаимодействия вещей, их движения и изменения.

К идеям античных философов обращались более поздние поколения философов, в том числе И. Кант, наделивший понятие «субъект» нравственными категориями – мораль и долг.

Человек – субъект, как духовное существо или как дух

Более проработанное представление о субъекте в классической философии принадлежит Г.В.Ф. Гегелю. В одной из своих ключевых работ «Философия духа» Г.В.Ф. Гегель рассматривал субъект человека как духовное существо или как дух. Мышление как процесс образования суждений и умозаключений у Г.В.Ф. Гегеля рассматривалось как духовная деятельность. Именно поэтому для определения понятия «субъект» и взаимоотношений субъекта с объектом и субъекта с субъектом важнейшую роль по Г.В.Ф. Гегелю играет понятие духа:

«Для нас дух имеет своей предпосылкой природу, он является ее истиной, и тем самым абсолютно первым в отношении ее. В этой истине природа исчезла, и дух обнаружился в ней как идея, достигшая своего для-себя-бытия, – как идея, объект которой, также, как и ее субъект, есть понятие» [1, с. 15]. Сам же дух по Г.В.Ф. Гегелю существует в трех видах – в его субъективности, объективации и абсолютности: «Развитие духа состоит в том, что он существует: 1 – в форме отношения к самому себе, <...> – это субъективный дух; 2 – в форме реальности, <...> – это объективный дух; 3 – как в себе и для себя сущее... дух в его абсолютной истине, – это абсолютный дух» [1, с. 32]. Непосредственно субъект у Г.В.Ф. Гегеля определен в так называемых трех главных формах субъективного духа – душе, сознании и духе как таковом [1, с. 40].

Развивая мысль о духе, философ говорил о том, что «душа обособляется в индивидуальный субъект», но эта «субъективность существует как модус различного темперамента, таланта, характера, физиономии и других предрасположений и идиосинкразий семей или отдельных индивидуумов» [1, с. 73–74]. Своеобразие же индивидуума, по мнению Г.В.Ф. Гегеля, имеет различные стороны: «Это своеобразие можно различать соответственно определениям природных свойств, темперамента и характера» [1, с. 74]. Иными словами, немецкий философ имел в виду, что каждый отдельно взятый человек индивидуален и обладает определенными талантами, заложенными в него от природы и сформировавшимися в процессе его развития.

В то же время, затрагивая проблему субъект-субъектного взаимодействия, в частности взаимоотношений ученика и учителя, Г.В.Ф. Гегель критически относился к развитию «индивидуальных особенностей» каждого отдельно взятого ребенка: «Отдельные души отличаются друг от друга бесконечным множеством случайных модификаций. Но эта бесконечность представляет собой род дурной бесконечности. Своеобразию человека не следует поэтому придавать чрезмерно большого значения. Скорее следует считать пустой, бессодержательной болтовней то утверждение, что учитель должен заботливо сообразоваться с индивидуальностью каждого из своих учеников, изучать и стараться развивать их каждого в отдельности. На это у него нет времени. Своеобразие детей терпимо в кругу семьи; но с момента вступления в школу начинается жизнь согласно общему порядку, по одному, для всех одинаковому правилу; здесь дух должен быть приведен к отказу от своих причуд, к знанию и хоте-

Отдельно взятый человек индивидуален и обладает определенными талантами

Учитель должен заботливо сообразоваться с индивидуальностью каждого из своих учеников

нию всеобщего, к усвоению существующего всеобщего образования. Только это преобразование души и называется воспитанием. Чем образованнее человек, тем меньше выступает в его поведении нечто только ему свойственное и именно потому случайное» [1, с. 74].

Из приведенного выше умозаключения следует, что Г.В.Ф. Гегель стоял на консервативных позициях укрепления единой системы всеобщего образования. Он рассматривал учителя в качестве посредника между субъектом – учеником, и объектом – знанием, где ученик «должен быть приведен к отказу от своих причуд, к знанию и хотению всеобщего, к усвоению существующего всеобщего образования» [Там же]. Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что было бы неверным понимать его суждение о «своеобразии человека» как о необходимости «уравнять» знания, умения и таланты учеников. Напротив, говоря о «своеобразии детей» и их «причудах» Г.В.Ф. Гегель имел в виду прежде всего недостатки воспитания, на которые учитель не должен тратить время, которое должно быть посвящено обучению и развитию талантов обучающихся.

Всеобщий дух  
составляет  
Субстанцию каждого  
индивидуума

Труды Г.В.Ф. Гегеля впоследствии были переосмыслены русским философом И.А. Ильиным с религиозной точки зрения, который рассматривал человека (субъекта) как высшего воплощения Бога и как центра «мировой трагедии» [2, с. 10]. В своей работе И.А. Ильин приходит к важному выводу о том, что «Философии Гегеля предстояло показать, что субъект истории един и что этот субъект есть Дух Божий» [Там же, с. 457]. Представлен же этот единый субъект истории во всеобщем самосознании, едином разуме или так называемом абсолютном духе. По И.А. Ильину – это своего рода некая общая совокупность всех знаний человечества: «Всеобщий дух составляет Субстанцию каждого индивидуума, его живую, сокровенную, определяющую силу: мировой Дух разделяет или «обособляет» себя на ряд народных духов, а каждый народный дух дробит себя на массу индивидуальных самосознаний» [2, с. 459]. Таким образом, И.А. Ильин приходит к идее о том, что гегелевская система на самом деле призвана показать причастность отдельно взятых субъектов (человека, народа) к взаимодействию с объектом – всеобщим (абсолютным) знанием, которое было накоплено поколениями людей: «Единичный человек побеждает свое «внешнее» и покоряет его «внутреннему»; единичный народ совершает то же одоление в своей сфере; мировой Дух освобождает себя в них и через них, сводя их дело к высшему единству: он

Великое идеополе общественного самосознания – пространство, отражающее путь достижений и заблуждений человеческого познания

Субъект активен и пристрастен по отношению к объекту, стремится к объекту с целью достижения «не-я», необходимого для «я»

страхивает с себя все личные и национальные ограничения и восходит к высшему состоянию, к «знанию абсолютного Духа» как вечно действительной истины, удостоверяя этим, что необходимость, природа и история служат только его откровению и суть сосуды его достоинства» [2, с. 460].

Идеи Г.В.Ф. Гегеля и И.А. Ильина об «абсолютном Духе» как абсолютном знании впоследствии нашли свое отражение в предложенном советским и российским психологом, академиком В.С. Мухиной научном понятии «Великое идеополе общественного самосознания» – «феноменологической сущности результата практической и духовной деятельности человечества» [3, с. 13]. Согласно более широкому определению В.С. Мухиной «Великое идеополе общественного самосознания – пространство образов, знаковых систем, понятий, идей, знаний, концептов, которые отражают путь достижений и заблуждений человеческого познания и которые обуславливают дальнейшее развитие новых идей, в свою очередь определяющих достижения философии, науки, культуры, морали, техники и политики» [Там же, с. 34].

Согласно концепции В.С. Мухиной «каждый отдельный человек как единица человеческого рода и как уникальное творение имеет потенциальную возможность взаимодействовать с Великим полем общественного сознания»... «Конкретный человек перерабатывает заимствованное, превращая его в личностное, и возвращает преобразенный его мышлением и чувствами продукт вновь в это Великое поле» [Там же, с. 906]. При этом педагогическое посредничество учителя позволяет транслировать подопечному мысли, идеи, образы, культуру, приобщая ребенка к достижениям и заблуждениям человеческого познания, формируя у него способность мыслить, искать, творить.

В.С. Мухина обособляет сам процесс творчества, который выступает «как живое связующее звено между Великим идеополем и конкретной творящей личностью» [Там же, с. 907].

К. Маркс настаивал на том, что «диалектический характер научного познания, выражающийся во взаимодействии субъекта и объекта, на протяжении веков проявлялся стихийно, как своего рода “крот истории”» [4, с. 148]. Бытие выступало только в форме объекта, вследствие чего субъект целиком отдался в ведение идеализма.

Первоначально разработка категории «субъект» была осуществлена в немецкой классической философии

Язык  
и коммуникация  
определяющая  
сущность субъекта

фии, где это понятие связано с эволюционным представлением о его появлении и трансформациях в ходе развития материи, «когда субъект активен и пристрастен по отношению к объекту, стремится к объекту с целью достижения “не-я”, необходимого для “я”» [4, с. 148].

Немецкие ученые М. Шелер, М. Хайдеггер доказали, что субъект не может рассматриваться как автономный источник познания, так как он включен в коммуникацию и определен ей. Язык и коммуникация задают способность к общению – это не атрибуты субъекта, а определяющая его сущность. При этом необходимо учитывать, что язык и коммуникация могут навязываться ребенку и не всегда имеют положительный воспитывающий эффект.

В отечественной психологии категория «субъект» подробно разрабатывалась в научной школе С.Л. Рубинштейна, который придавал ей онтологический смысл и давал развернутое научное представление о психологическом взаимодействии [5].

Человек  
и его психика  
формируются  
в процессе большой  
работы над большим  
творением

С.Л. Рубинштейн выявил действенность субъекта, посредством идеи формирования субъекта через его собственные действия [Там же].

Фундаментальная идея К. Маркса о том, что, объективируясь, проявляясь в продуктах своей деятельности, формируя их, человек вместе с тем формирует, развивает, а отчасти впервые порождает и самого себя, свое сознание и вообще психику, особенно близка Рубинштейну. Она наиболее созвучна его статье 1922 г., в которой ученый, еще не зная ранних работ Маркса, резко критиковал широко распространенное, закрепленное Кантом, понимание деятельности, согласно которому «субъект лишь проявляется в своих деяниях, а не ими также сам создается». При таком неверном понимании получается, что человек и его способности существуют уже как готовые и данные «до» и независимы от его деятельности, в которой они, якобы, только обнаруживаются. Отвергая это положение, Рубинштейн уже в 1922 г. специально подчеркивает, что человек и его психика именно формируются в процессе большой работы над большим творением. «Определяющее влияние общественных отношений труда на формирование психики осуществляется лишь опосредствованно через личность» [Там же, с. 117].

«Личность, в качестве субъекта, организует и структурирует свою жизнь, регулирует ее ход, выбирает и осуществляет избирательное направление» [Там же, с. 221]. Ученый рассматривал субъект с позиции активного нача-

ла, именно субъект организует собственное бытие и меняет действительность и является сознательным человеком.

Таким образом, С.Л. Рубинштейн рассматривал субъект через его отношения: сначала этическое к другому человеку, затем – деятельное. Главный итог своего исследования по концепции субъективизма и проблеме методологии Рубинштейн сформулировал в виде следующего положения: «Лишь когда со стороны субъекта есть акт творческой деятельности, его объект самостоятельный мир, объективное бытие». «Субъект в своих действиях, в актах творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, он в них создается и определяется» [6, с. 106].

Целостность субъекта – единство деятельности и всех видов его активности

В разработке категории «субъект» А.В. Брушлинский продолжил традицию, заложенную в трудах С.Л. Рубинштейна. «Субъект – тот, кто не только обнаруживается, но и определяется в творческой самодеятельности» [7, с. 19]. Продолжая идеи С.Л. Рубинштейна о социальности науки и объективности научного знания, А.В. Брушлинский говорил об объективности, независимости содержания идей от порождающего, создающего их субъекта: «независимость их содержания от субъекта определяется их зависимостью от отражаемого ими бытия» [Там же, с. 19–20].

Субъект – человек, осуществляющий деятельность, поведение, общение

Реализуя системный подход, А.В. Брушлинский подчеркивал целостность, системность субъекта. Это качество отражает единство деятельности и всех видов активности субъекта. Системность индивидуального и группового субъекта рассматривается автором в качестве основы «неразрывных взаимосвязей теории, эмпирии и практики» в процессе развития познавательной деятельности.

Ученый, определяя понятие «субъект», отмечал: «Субъектом является не психика человека, а человек, обладающий психикой, не те или иные психические свойства, формы активности и т. д., а сам человек, осуществляющий деятельность, поведение, общение и т. д.» [8, с. 209].

«Субъект, – писал А.В. Брушлинский, – представляет собой общее единое основание для развития (в частности, для дифференциации через интеграцию) всех психических процессов, состояний и свойств сознания и бессознательного <...> Целостность субъекта есть объективное основание для целостности, системности всех его психических процессов, состояний и свойств» [Там же, с. 58].

Активность субъекта – проявление творческой природы развития психики

Советский психолог, академик Артур Владимирович Петровский проводил достаточно полный анализ категории «субъект» [9].

Автор выдвигал концепцию надситуативной активности как способности выходить за рамки ситуативного контекста ради реализации высших личностных ценностей. «Надситуативная активность неадаптивна, но субъект готов отвечать перед самим собой за последствия своих действий. Исследователи рассматривали категорию субъекта лишь применительно к человеку и его деятельности. Активность субъекта – проявление творческой природы развития психики, реализующейся в системе взаимосвязей человека с окружающей средой (природной, образовательной, профессиональной)» [9, с. 297].

Творчество как высшее субъективное свойство

Важным элементом личностного развития ребенка в период его обучения является процесс творчества. Б.Г. Ананьев к исходным характеристикам человека как субъекта относил сознание (как отражение объективной действительности) и деятельность (как преобразование объективной действительности). В качестве высших субъектных свойств он признал творчество, выражаемое эффектами способностей и таланта. Формами развития субъектных свойств в его теории выступали категории производственной деятельности человека в обществе, а именно – подготовка, старт, кульминация и финиш [10, с. 75].

Творчество формируется через стремление к познанию нового

Солидаризируясь с фундаментальным подходом В.С. Мухиной к развитию личности в результате творческой деятельности, необходимо отметить, что процесс творчества формируется через заложенное в человеке стремление к познанию нового. Валерия Сергеевна, описывая феноменологию творческой активности, подчеркивает, что «Творчество зиждется на знании, на внутренней духовной жизни и на заложенном в природу человека побуждении к вопрошанию, к поиску ответа на возникшие проблемные вопросы и к открытию нового благодаря внутренней направленности к поиску ответов на мучительные вопросы (проблемы)» [11, с. 117].

Субъект – активность по отношению к себе, другим субъектам и к среде

Таким образом, анализируя отношения философов и ученых к категории «субъект» можно констатировать, что данная категория является стержнем или интегрирующим звеном, объединяющим различные проявления психики и уровни ее организации.

В настоящее время понятие «субъект» чаще используется в психологии в более узком смысле, при котором в круг субъектов включаются не все носители психики, а лишь представителя вида *Homo Sapiens*, то есть человека разумного. Причем опять же не все из них, а лишь те, которые занимаются какой-либо деятельностью.

В работе Б.Ф. Ломова, например, указывается, что «субъект и субъективное в своей развитой форме относятся к человеку». [12, с. 134] Психическими характеристиками обладают только общественный субъект деятельности и общения.

Субъект – активность по отношению к самому себе, к среде, к другим субъектам. Это направленная активность и способность переживать внешние и внутренние воздействия и изменения своего состояния.

Категория «взаимодействие» общая «абстракция мира»

В научных трудах категория «взаимодействие» является самой общей «абстракцией мира», которой оперируют философы, психологи, социологи, лингвисты и другие исследователи. Так, философскую проблему взаимодействия затрагивали в своих работах И. Кант, Г.В.Ф. Гегель, К. Маркс, и др.

В философском дискурсе одним из первых ученых, обратившихся к анализу понятия «взаимодействие», был И. Кант, который вывел так называемый «закон взаимодействия»: «...Все субстанции, поскольку они могут быть восприняты в пространстве как одновременно существующие, находятся в полном взаимодействии» [13, с. 101].

Взаимодействие – процесс активного отношения человека с миром, в результате которого возникают психические явления

Многими философами и учеными взаимодействие рассматривается как процесс активного отношения человека с миром, в результате которого возникают психические явления. При этом содержательной основой взаимодействия являются ценности, которые человек имеет как до процесса общения, так и ценности, приобретаемые им в процессе и результате взаимодействия.

Значение слова «взаимодействие» в толковом словаре Д.Н. Ушакова – это «взаимная связь», «взаимная обусловленность» (общественных явлений – прим. Д.Н. Ушакова) [14, с. 58].

Согласно словарю С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой «взаимодействие» – это в одном значении – «взаимная связь явлений», в другом – «взаимная поддержка» (например, согласованные действия войск при выполнении боевой задачи – прим. С.И. Ожегова) [15, с. 78].

Если обратиться к более ранним толковым словарям, таким как словарь Даля, то мы не обнаруживаем значения данного слова вообще. Однако в словаре есть прилагательное «взаимный», образованное от слова «взаем» (взаимы), означающее «друг другу равно отвечающий, отплатный, обоюдный, круговой», и близкий к слову «взаимодействовать» по значению глагол – «взаимничать» – «соблюдать обоюдность, равныя, взаимныя действия и отношения» [16, с. 190].

Взаимодействие определяет существование и структурную организацию всякой материальной системы

В философском словаре значение слова «взаимодействие» определено как «процесс взаимного влияния тел друг на друга путем переноса материи движения, универсальная форма состояния тел. Взаимодействие определяет существование и структурную организацию всякой материальной системы, ее свойства, ее объединение наряду с другими телами в систему большего порядка. Без способности к взаимодействию материя не смогла бы существовать» [17, с. 50–51].

Среди отечественных исследователей, занимавшихся разработкой признаков взаимодействия как общенаучной категории, можно отметить В.Д. Семенова, который определял «взаимодействие» как «процесс, происходящий, по меньшей мере, между двумя системами в некотором определенном промежутке времени, когда изменение состояний систем происходит не просто по согласованию... а взаимообусловлено» [Там же, с. 102].

Понятие «взаимодействие» также широко применяется и в научных работах по педагогике и психологии Л.С. Выготского [18], А.Н. Леонтьева [19], В.А. Петровского [20], В.С. Мухиной [21] и др.

Социальная функция для развития ребенка – социальное «взаимодействие» между людьми

В частности, Л.С. Выготский в одном из основных трудов «Развитие высших психических функций» (1960) говорил о некоем общем «законе» культурного развития человека, который основывался на высших психических функциях человека, развивавшихся в коллективном взаимодействии людей: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, как к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли. Мы вправе рассматривать это положение как закон в полном смысле этого слова...» [18, с. 197–198]. Таким образом, Л.С. Выготский подчеркивал в первую очередь важность социальной функции или т. н. интерпсихической категории для развития ребенка, которая как раз подразумевала социальное «взаимодействие» между людьми.

Общение – это производство индивидами их общего

В.А. Петровский (1996), обращая внимание на развитие в современной психологической науке особой предметной области – психологии личности, отмечал, что «быть личностью – это быть субъектом деятельности общения... Общение же – это производство индивидами их общего, что предполагает достижение взаимной идеальной представленности взаимодействующих сторон» [20, с. 9].

Говоря об объектности деятельности, В.А. Петровский отмечал, что «деятельность, раскрываемая в аспекте ее осуществления, может быть понятна только как проявление субъект-объектного отношения человека к миру» [19, с. 67]. Далее, рассуждая о деятельности человека, автор пришел к выводу о том, что «являясь реализацией субъект-объектного отношения, она [деятельность] выполняется на основе реального или идеального взаимодействия (общения) с другим человеком, то есть по существу реализует субъект-субъект-объектное отношение» [20, с. 71–72].

Таким образом, ученый пришел к выводу о двойственности природы любой деятельности, поскольку она требует взаимодействия как со стороны человека (субъекта) и объекта действия – субъект-объектного взаимодействия, так и со стороны взаимодействия между людьми (субъектами) – субъект-субъектного взаимодействия: «Производство жизни... – выступает сразу в качестве двоякого отношения; с одной стороны, в качестве естественного, а с другой – в качестве общественного отношения... в том смысле, что здесь имеется ввиду совместная деятельность многих индивидов, безразлично, при каких условиях, каким образом и для какой цели» [20, с. 72].

В.С. Мухина продолжает мысль Л.С. Выготского, подчеркивая, что «психологическая природа человека представляет собой совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь. Это перенесение внутрь осуществляется при условии совместной деятельности взрослого и ребенка. В учебной деятельности – учителя и ученика... Взаимодействие при включении в учебную деятельность и присвоение способов действия является основой учебной деятельности» [21, с. 354]. Таким образом, психолог отмечает особую важность философской категории «взаимодействия» в процессе учебной деятельности и в ходе развития «внутренней» психологической природы человека.

Говоря о социализации ребенка, В.С. Мухина подчеркивает, что социальное развитие детей идет по двум направлениям: «через усвоение правил взаимоотношений людей друг с другом и через взаимодействие ребенка с предметом в мире постоянных вещей» [Там же, с. 214]. Валерия Сергеевна отмечает, что данный процесс «осуществляется через посредника (старшего) и соучастника усвоения социальных норм (ровесника). Таким образом, социальное развитие выступает как ситуация овладения отношениями с посредником (старшим), с соучастником усвоения норм (ровесником), с миром постоянных вещей» [Там же].

Взаимодействие –  
основа учебной  
деятельности

Социальное  
развитие – ситуация  
овладения  
отношениями  
с посредником,  
с соучастником  
усвоения норм  
(ровесником), с  
миром постоянных  
вещей

Термин «взаимодействие» как нельзя лучше передает все то, что соотносится с понятием «процессъ» в жизнедеятельности человека

Моменты развития человека как субъекта можно наблюдать через взаимодействие человека с миром, самим собой и с другими людьми. Согласно работам Е.А. Климова (Климов, 1996) субъект является совокупностью взаимодействия с целой плеядой объектов, соотносимых с миром природы, культуры, людей, техники, знаков. Результаты взаимодействия оформляются в когнитивные образы: перцептивные, мнемические, понятийные, обозначаемые понятием «продукт взаимодействия». Термин «взаимодействие» как нельзя лучше передает все то, что соотносится с понятием «процессъ» в жизнедеятельности человека и в его обращении к самому себе. К процессам в психологии относят как традиционные – «психические процессъ» (ощущение, восприятие, мышление), проходящие внутри человека, так и процессы, проходящие – вовне «общение», «деятельность», «поведение».

Основные факторы формирования субъективности

Личностно значимой для автора статьи в познании категории «субъекта» и взаимодействия субъекта с собой и внешним миром является методологическая основа научной концепции «Феноменология развития и бытия личности» академика РАО В.С. Мухиной.

Опираясь на концептуальные постулаты данной научной концепции необходимо констатировать что *формирование субъектности индивида в обыденной жизни и личностном развитии зависит от основных факторов: 1 – генотипа [3, с. 320–369], 2 – внешних условий [Там же, с. 48–315], 3 – особенностей внутренней позиции самого человека как личности [Там же, с. 739–832] и развития рефлексии на себя и на других [Там же, с. 174, 382, 582, 865–866, 916].*

Человеческая история — это продолжающийся антропогенез.

В.С. Мухина настойчиво подчеркивает в своих трудах что генотипические предпосылки, формируемые в процессе антропогенеза, играют важную роль в развитии человеческой индивидуальности. «Человек – субъект, живущий во времени; человеческая история – продолжающийся антропогенез. Поэтому человек может быть понят лишь через анализ его индивидуальной и родовой истории» [Там же, с. 811].

При этом Валерия Сергеевна отмечает, что развитие индивидуальности невозможно без влияния отношений людей друг к другу. «Человек – это производное непосредственных отношений людей друг к другу как одухотворенной части природы. Эти отношения являются “подоплекой” всего богатства его чувств, его сознания, его ценностных ориентаций и отношения к миру в целом» [Там же].

Отношения людей определяют человеческую культуру

Отношения людей определяют человеческую культуру, которая оказывает влияние на формирование ценностных ориентаций личности. В.С. Мухина указывает что «в человеческой культуре исторически сложились амбивалентные ценностные ориентации. Этот феномен определен историей реалити развития и бытия человека в его сущностных особенностях» [3, с. 48–315].

Сближение врожденных свойств, внешних условий развития, и внутренняя позиция личности формируют самосознание человека

Здесь следует обратиться к научным идеям немецкого психолога В. Штерна, провозгласившего идею конвергенции двух факторов (*принцип «конвергенции»*). Ученый отмечал: «Душевное развитие не есть простое выступление прирожденных свойств, но и не простое восприятие внешних воздействий, а результат *конвергенции* внутренних данных с внешними условиями развития. Эта “конвергенция” имеет силу как для основных черт, так и для отдельных явлений развития» [22, с. 20].

Сближение врожденных свойств и внешних условий развития, а также внутренняя позиция личности предопределяют не только душевное развитие, но и формируют самосознание человека, систему его ценностных ориентаций.

Формирование самосознания через идентификацию и обособление

В.С. Мухина подчеркивает что: «Самосознание человека и его чувство личности побуждают его к определению для себя принципиальных ориентиров и следованию этим ориентирам в самостоянии в обыденной повседневной жизни, в экстремальных ситуациях и творчестве» [3, с. 739].

Говоря о формировании самосознания, особенно в такой сенситивный для данного процесса период, как школьное детство, нельзя не остановиться на уникальном механизме развития и бытия личности – идентификации и обособлении, который играет сущностную роль в развитии субъект-субъектных отношений. В.С. Мухина отмечает: «Идентификация и обособление развиваются во взаимодействии как единый механизм, как чувства и как типическое свойство личности в рамках социальных ожиданий общества и вопреки этим ожиданиям» [23, с. 27].

Индивидуальное и общественное бытие личности ребенка

Ребенок, проживая школьное детство, активно познавая окружающую его человеческую культуру и особенности социальных отношений, формирует свое индивидуальное бытие через определение присущей только ему уникальной системы ценностей и взглядов. Валерия Сергеевна отмечает: «Индивидуальное бытие личности формируется через внутреннюю позицию, через становление системы личностных смыслов, на основе чего человек строит свое мировоззрение, свою уникальность» [Там же, с. 14].

В общении со сверстниками, значимыми для него взрослыми, через подражание ребенок осваивает способы взаимодействия людей друг с другом. Это взаимодействие обусловлено исключительной зависимостью людей друг от друга. При этом, ребенок вольно или невольно является участником общественных отношений, формируемых у него бытие общественных отношений, субъективные переживания результата этих отношений, становления через данные переживания социальных ценностей и установок. «Бытие общественных отношений в личности формируется через “присвоение” человеком общественно значимых ценностей, через усвоение социальных нормативов и установок» [23], отмечает В.С. Мухина.

Ученый, говоря о процессе формирования самосозидания личности, настойчиво отмечает: «Суть самосозидания личности – в присвоении через идентификацию с другими людьми общей человеческой феноменологической сущности, ответственное конструирование своего самосозидания – всех звеньев, его составляющих, отработанных в истории человечества. Суть самосозидания личности – обособление своих сущностных ценностей взглядов на мир от сторонних, не адекватных своим убеждениям позиций других людей» [Там же, с. 21].

Социальная среда  
в педагогической  
науке и практике

В педагогической практике социум, социальная среда рассматриваются прежде всего с точки зрения процесса включения в нее ребенка и интеграции через ближайшую социальную среду в общество в целом. Отношения человека и внешних социальных условий его жизни в социуме имеют характер взаимодействия (сближения): человек в определенной степени влияет на среду, изменяет ее, но в то же время и среда влияет на человека, предъявляет ему свои требования.

Педагогическое рассмотрение проблемы межсубъектного взаимодействия в отечественной науке представлено в работах Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили которые видели в коллективном творческом сотрудничестве основу общения педагогов и обучающихся.

Образцы отношений между ребенком и педагогом складывающихся в учебной и воспитательной работе оказывают существенное воздействие на становление личности ребенка. Являясь субъектом воспитания, педагог занимает центральное место в системе межсубъектных образовательных отношений. Он активно включен в образовательный процесс, его влияние на личностное развитие через воспитание и обучение подопечного во

многим определяется степенью участия в решении проблем личностного развития каждого ребенка и группы детей в целом. На результат субъект-субъектного воздействия влияет и умение педагога в нахождении эффективных путей взаимодействия с детьми, которое базируется на взаимном уважении, независимости, творческом соучастии, личной включенности взрослого.

Субъект-субъектное взаимодействие – формирование ценностного отношения

Субъект-субъектное взаимодействие направлено на содействие развитию у ребенка способности к сотрудничеству, инициативе, творчеству, активизирует мыслительные процессы, воображение, вся деятельность приобретает личностную значимость для ребенка. В связи с этим, перед взрослым стоят важные задачи формирования ценностного отношения ребенка к окружающему миру, деятельности, людям и самому себе, стремления к познанию. Солидаризируюсь с идеей А.С. Макаренко, осуществляя воспитание, «мы имеем дело всегда с отношением, и именно отношение составляет объект нашей педагогической работы» [24, с. 33].

В процессе взросления индивид овладевает собой, своим поведением и становится субъектом

Особым периодом становления субъект-субъектного взаимодействия является младший подростковый возраст. Именно на данном возрастном этапе возникает потребность в самопознании и самоопределении, интенсивно формируется межличностное общение со сверстниками и значимыми взрослыми, появляются качественные изменения в оценках сверстников, взрослых, и в самом взаимодействии. В данном возрасте младший подросток начинает выступать как сознательный деятель. Задача его формирования как субъекта разных видов деятельности неразрывно связана с формированием его субъектности, то есть развитием деятельного отношения к миру и к себе в нем. В процессе взросления индивид овладевает собой, своим поведением и становится субъектом.

Реализация внутренних целей и потребностей – особое пространство социального взаимодействия

Новые целевые акценты образовательного процесса требуют существенного изменения отношений в педагогическом взаимодействии педагога и обучающегося, построенных на доверии, уважении, включенном сотрудничестве и диалоге. Главным ориентиром в работе педагогов с детьми должны стать такие отношения, при которых каждый ученик, равно как и учитель, может реализовать свои внутренние цели и потребности.

Такое личностно включенное взаимодействие создает *особое пространство социального взаимодействия*. Возникают условия создания надындивидуального образования социального мира – *пространства взаимопонимания, понимания смысла, значения и*

смыслового пространства отношений. Э.В. Сайко отмечает: «Формирование пространства социального взаимодействия, обусловленного отношениями и действиями с общезначимыми, фиксируемыми в идеальных определениях (адресуемым и другим и «вперед») предметными формами неприродного бытия, которые конструируются, проектируются в разрешении противоречий вызова актуального настоящего, но уже содержит потребность будущего <...> Само будущее, возможность и необходимость его проектирования становятся важным определяющим моментом субъективности индивида как сознательного целенаправленно действующего...»[25, с. 99]

Создание пространства социального взаимодействия обуславливает важность посреднической функции учителя, к которой я уже не однократно обращался в своих статьях.

Посредническая  
функция учителя

В условиях стремительно развивающегося социального пространства и развитием информационных технологий на ребенка «обрушивается» огромный, неконтролируемый поток информации, который порой дает неоднозначные, а иной противоположные определения и интерпретации тех или иных событий и / или явлений. Наличие предметных знаний, полученных в школе не всегда достаточно для формирования правильного отношения к окружающей действительности. Родители, как значимые взрослые, не всегда, в силу своей занятости, способны вовремя и в достаточной степени сформировать это правильное отношение и помочь ребенку разобраться в отношении к социуму. В связи с этим и возрастает роль учителя.

*Учитель выступает посредником между ребенком и: 1 – человеческой культурой, в том числе через язык, отношения, включенность; 2 – социального познания окружающей действительности; 3 – знаний по предмету (курсив мой. – В.Б.).*

При этом способы посреднического общения могут быть разными, но обязательно должны быть субъект-субъектными.

Считаю важным повторно обозначить значение и смысл слов «посредник», «посредничать», «посредничество»[26, с. 112–113] положенные в основу разработанной мной научно обоснованной концепции психологического сопровождения[27, с. 10] и само психологическое сопровождение, побуждающее к личностному развитию детей и подростков, воспитывающихся в интернатных учреждениях, которое мы организовывали с моим научным руко-

водителем и вдохновителем, академиком РАО В.С. Мухиной на протяжении 10 лет в Иркутской области [28].

Движение значений и смыслов слова-понятия «посредник»

У Владимира Даля слово «*посредничать*» означает «быть сознательно посредником, хлопотать меж двух сторон, соглашая их». «*Посредник*» – «третий, избранный двумя сторонами для соглашения. И общее – всякое посредствующее звено, средство для передачи сообщения» [29, с. 341].

В Словаре русского языка слово «*посредник*» как и у В. Даля, означает того «кто осуществляет посредничество между кем-либо, содействует соглашению между кем-либо»; «тот, кто содействует примирению спорящих, ссорящихся и др.» [30, с. 321].

Понятие «посредник» в тезаурусе психологии и педагогики

В XX в. еще в СССР слово-понятие «*посредник*» в психологических и педагогических кругах стало использоваться как особое, означающее некое социальное обязательство людей, занятых в сферах психологии, педагогики, социальной работы, здравоохранении, а также в оказании психологического сопровождения.

Психология наряду с понятием «посредник», «посредничество» пользуется понятием «*сотрудничество*».

В русском языке исконно слово «*сотрудник*» (*-ница*) означает соучастник в трудах, помощник в деле, в работе, сотоварищ по трудам. Сотрудничество, содержание (совместной деятельности).

Сотрудничество как социальная добродетель

Мыслители давно интересовались факторами, которые порождают сотрудничество, рассматривая его как социальную добродетель.

1. Понятие «сотрудник» находим в текстах Библии. Например: «это – мой товарищ и сотрудник...» (2 Кор. 8:23) [31, с. 1100].

2. Понятие «сотрудничество» относят к совместным усилиям, возникающим в отношении обоюдно желаемых целей. Психологи, интересовавшиеся проблемами социального взаимодействия, проводили эмпирические исследования сотрудничества. Эти исследования были описаны Дж. Эллок [32, с. 825].

Как указали А.Ю. Коджаспиров и Г.М. Коджаспирова в педагогике в обиход вошло понятие «педагогика сотрудничества» – «направление отечественной педагогики, в котором в 70-х гг. XX в. стали возрождаться прогрессивные гуманистические идеи» [33, с. 245].

При организации совместной деятельности педагог должен давать ребенку альтернативу решений

Особенностью субъект-субъектной педагогики посредничества является процесс взаимодействия взрослого и ребенка, имеющий яркую эмоциональную насыщенность, отсутствие жестких требований, преобладание инициативных высказываний над ответными и т. д.

При организации совместной деятельности педагог должен владеть различными формами взаимодействия, давать ребенку альтернативу решений, иначе у подопечного нет условий для выбора. Если нет выбора, значит, нет свободы решений. Нет свободы, значит – нет ответственности за свои решения и действия. Если нет ни того ни другого – не появляется ни желаний, ни переживаний. Из этой цепочки отрицаний состоит возможный логический отказ ребенка от субъектной позиции и как следствие – потеря чувства собственной идентичности, значимости.

Социально-ценностная и нравственно-психологическая основа отношений между людьми должна характеризовать ценностные аспекты образования как общественного явления. В этом контексте поиск системы средств, помогающих развитию субъект-субъектных отношений в образовательном пространстве, представляется актуальным.

Личностное взаимодействие строится на основе отношений взаимопринятия и взаимопонимания

Раскрывая необходимость установления субъект-субъектного взаимодействия между ребенком и взрослым, педагогическая наука, однако, не дает полного ответа на вопрос о том, как технологизировать процесс воспитания и обучения, реализующий личностное взаимодействие на основе отношений взаимопринятия и взаимопонимания. Проблема взаимодействия становится все более важной и насущной для педагогической науки и общеобразовательной практики. Необходимо помнить, что человек выступает как межсубъектная организация, он живет и действует в реальных связях и отношениях с другими людьми.

Недостаточный уровень развития мотивов взаимодействия и общения, отсутствие эмоциональной близости и значимых контактов между взрослым и ребенком, редкое обращение к жизненному опыту детей, нечеткое представление друг о друге и о смысле предъявляемых требований, стиль преподавания – это лишь ряд причин, осложняющих отношения в педагогическом взаимодействии общеобразовательной школы.

Многие исследователи отдают особое значение роли взрослого, так как он не только создает условия для развития ребенка, но и способствует его становлению и является основообразующим звеном межсубъектного взаимодействия.

При этом необходимы особые приемы взаимодействия, такие как личностное внимание, интонирование и через него проявление положительных эмоций, особый стиль конструктивного общения с подопечными и классным коллективом.

Нормы, значения, смыслы, ценности нельзя передать другому, ими можно только овладеть, совершая немалые усилия

В контексте субъектно - деятельностного подхода особую значимость для взаимодействия педагога и обучающегося приобретает вывод о необходимости сочетания продуктивного взаимодействия с личностным ростом каждого участника. Идеал обучения сегодня предлагает ребенку получать знания и умения без всякого принуждения, без усилий с его стороны. Результатом такой педагогики могут быть различные формы деперсонализации. Нормы, значения, смыслы, ценности нельзя передать другому, ими можно только овладеть, совершая немалые усилия. Поэтому взрослому во взаимодействии с обучающимся необходимо занять позицию посредника, который не транслирует ученику культуру и поддерживает его при взаимодействии с ней в социуме, а организует акт встречи с культурой, делая при этом те или иные ее (культуры) элементы соответствующими ученику, имеющими для него смысл и ценность. Знания, культура, ценности не передаются ученику, не усваиваются им, они трансформируются в одно из измерений многомерного мира, превращая его в подлинное пространство жизни, в котором человек может жить и действовать как суверенная личность, понимая смысл и ценность своих действий.

Условия развития ребенка как субъекта взаимодействия

Для того чтобы ребенок развивался как субъект взаимодействия необходимо:

- наблюдать за ним с целью проектирования зоны ближайшего развития взаимоотношений ребенка с социумом, со взрослыми и сверстниками с учетом социальной ситуации его жизни;
- строить включенные взаимоотношения с детьми на субъект-субъектной основе, учитывать интересы, возможности, особенности каждого ребенка, обеспечивать их реализацию;
- организовывать богатую разнообразием материала и динамичную предметную среду, позволяющую воплощать индивидуальные и коллективные замыслы в разных видах деятельности, развивать творчество и помогать направлять активность подопечного;
- содействовать созданию благоприятной социальной среды;
- организовывать совместную предметную деятельность детей со сверстниками и взрослыми;
- поддерживать инициативы взаимоотношений и положительное отношение к ним;
- формировать у подопечных субъектное взаимодействие.

Чтобы межсубъектные отношения носили эффективный характер и были выстроены продуктивно, участ-

Психологическое сопровождение должно обеспечиваться тремя факторами

Через контекст посредничества развитие рефлексии на потенциал социально-психологических условий

Через контекст генотипических особенностей

Через внутреннюю позицию

Нововведения Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования

Личностные результаты обучения – критерии успешного развития личности

никам межсубъектного взаимодействия необходимо помнить о взаимопознании, взаимопонимании, взаимоуважении, взаимовлиянии и о необходимости осуществлять свою деятельность с обоюдной активностью.

Психологическое сопровождение, побуждающее к личностному развитию детей и подростков, обучающихся в образовательных организациях, могут обеспечиваться следующими существенно значимыми факторами:

1 — *Социально-психологическими условиями* – через контекст *посредничества* психологов, педагогов, других специалистов, заинтересованных в физическом, психическом, личностном и социальном развитии обучающихся. Учет условий развития и бытия детской личности обеспечивается психологическим сопровождением, ориентированным на присвоение социально ожидаемых ценностных ориентаций на нормы и правила, а также на формирование позитивно значимой внутренней позиции личности.

- *Генотипическими особенностями*, типическая сущность которых изучается психологами, социальными работниками, педагогами, др. специалистами.

- *Внутренней позицией*, формируемой у подопечного, ориентированной на первостепенно важные для личности ценности: *самостоятельность; стремление к самостоянию; социальная активность; готовность самого подопечного к освоению социального пространства прав и обязанностей; принятие на себя ответственности за себя, своих близких, других людей.*

Особое значение и роль профессионального посредника в процессе обучения и воспитания было придано в связи с введением в 2010–2012 гг. новых Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (далее – ФГОС, стандарты).

Нововведением ФГОС нового поколения стали *личностные результаты образования*, определяющие основную миссию образовательного процесса – *развитие личности*. Личностные результаты процесса обучения включены в стандарты как составляющая требований к результатам освоения образовательных программ всех уровней общего образования.

Так, ФГОС устанавливают требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования, – *личностным результатам*, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной дея-

тельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме» [34].

Личностные результаты обучения – это новый компонент процесса воспитания и обучения, отличающийся от предметных результатов, также представленных в новых стандартах, тем, что развитие личности ребенка в школьный период обучения происходит не только в стенах образовательной организации.

Роль профессионального посредника в формировании личностных результатов обучения

Обучающийся в течение своего развития сталкивается с множеством сложных, противоречивых жизненных ситуаций, которые предопределяют его поведение. Именно здесь необходимо сопровождение психолога и педагога – профессиональных посредников между развивающейся личностью ребенка и социумом.

В этом случае, как я уже отмечал ранее, «под личностными результатами обучающихся в процессе освоения основных образовательных программ следует понимать *формирование внутренней позиции ученика, выстраивающейся на основе генетических предпосылок и социальных условий, содействующих его индивидуальному развитию*» [35, с. 40].

Влияние профессиональных посредников на саморазвитие обучающихся

Профессиональные посредники должны обеспечить готовность к осознанному отношению к исторически сложившимся ожиданиям от каждого человека.

Под воздействием контролируемых *профессиональными посредниками* – специалистами (учителями, психологами, педагогами и другими категориями лиц, взявших на себя ответственность за сопровождение и ведение нового поколения к духовному акме). «Личность как социально активный субъект присваивает себе сущностные черты через идентификацию и индивидуализирует себя через обособление» [3, с. 439]. И далее: «Вершина развития человека, время расцвета, лучшая пора в жизни и творчестве сегодня часто называется “акме”» [Там же, с. 924]. Личность должна обладать способностью к творчеству, при этом «творческая личность должна обладать готовностью к риску» [Там же, с. 932]. Молодое поколение усваивает нормативные ожидания более осознано.

Посредничество – профессиональное качество

Посредничество В.С. Мухина, как и автор этой работы, понимает как профессиональное качество лиц, ответственных за воспитание нового поколения.

По сути своей понятие «посредник» сопряжено с понятиями «воспитатель», «учитель». Посредник должен обладать высоким нравственным авторитетом, глубокими знаниями в той области знаний, в которой он профессионально занят.

1. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук: в 3 т. Т. 3. Философия духа. М., 1977.
2. Ильин И.А. Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека: в 2 т. Т. 1. СПб., 1994.
3. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). 6-е изд., испр. и доп. М., 2019.
4. Маркс К. Философия в систематическом изложении: в 50 т. // К. Маркс, Ф. Энгельс. Т. 2. М., 1953.
5. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М., 1997.
6. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. № 4. С.101–108.
7. Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. М., 2013.
8. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
9. Петровский А.В. Общая психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. А.В. Петровского. 2-е изд., доп. и перераб. М., 1976.
10. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2010.
11. Мухина В.С. Феноменология научного творчества: самосозидание и самостояние как качества личности, определяющие развитие творческой активности // Развитие личности. 2016. №4. С. 114–141.
12. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
13. Понятийный аппарат педагогики образования: Сборник научных трудов / отв. ред. М.А. Галагузова. Екатеринбург, 1998. Вып. 3.
14. Ушаков Д.Н. Взаимодействие // Толковый словарь современного русского языка. М., 2014.
15. Ожегов С.И. Шведова Н.Ю. Взаимодействие // Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. М., 2006.

16. *Даль Вл.* Взаем, взаимно // Толковый словарь живого великого русского языка: В 4-х т. Т. 1. А–З. М., 1982.
17. Взаимодействие // Философский словарь. А–Я. / под ред. И.Г. Фролова. М., 1987.
18. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. М., 1960.
19. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004.
20. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону, 1996.
21. *Мухина В.С.* Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. учреждений высш. образования. 17-е стер. М., 2019.
22. *Штерн В.* Психология раннего детства до шестилетнего возраста: пер. с нем. Пг., 1915.
23. *Мухина В.С.* Отчужденные: абсолют отчуждения. 2-е изд. Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2010.
24. *Макаренко А.С.* Педагогические сочинения: в 7 т. / А.С. Макаренко, М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. М., Т. 4. 1984.
25. *Сайко Э.В.* Субъект: созидатель и носитель информации М.; Воронеж, 2006.
26. *Басюк В.С.* Методологические идеи научной школы «Феноменология развития и бытия личности» В.С. Мухиной в организации работы с девиантными подростками // Развитие личности. 2017. № 4. С. 103–118.
27. *Басюк В.С.* Психологическое сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2016.
28. *Мухина В.С., Басюк В.С.* Психологическое сопровождение делинквентных подростков: Проект и его реализация (Возможно ли преодолеть архетип делинквентности?) // Развитие личности. 2014. № 4. С. 202–217.
29. *Даль Вл.* Посредник // Толковый словарь живого великого русского языка: В 4-х т. Т. 3. М., 1982.
30. Посредник // Словарь русского языка. Академия наук СССР. Институт русского языка: в 4-х т. Т. 3. П–Р. Изд. второе, испр. и доп. М., 1984.
31. Сотрудник // Симфония к синодальному изданию Библии: Изд. первое, пробное. Стокгольм, 1995. С. 1100.
32. *Эллок Дж.* Сотрудничество / соперничество (cooperation / competition) // Психологическая энциклопедия: 2-е изд. / под ред. Р. Корсиани, А. Ауэрбаха. СПб., 2003. С. 825.

33. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогика сотрудничества // Словарь по педагогике. М., 2005.

34. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования URL: <https://минобрнауки.рф/документы/938>.

35. Басюк В.С. Личностные результаты освоения основных образовательных программ обучающимися в условиях реализации ФГОС общего образования // Развитие личности. 2017. № 3. С. 29–43.

## REFERENCES

1. Hegel G.W.F. *Entsiklopediya filosofskikh nauk: in 3 vols. Vol. 3. Filosofiya dukha*. Moscow, 1977. (in Russian).

2. Pyin I.A. *Filosofiya Gegelya kak uchenie o konkretности Boga i cheloveka: in 2 vols. Vol. 1*. Saint-Petersburg, 1994. (in Russian).

3. Mukhina V.S. *Lichnost': Mify i Real'nost' (Al'ternativnyy vzglyad. Sistemnyy podkhod. Innovatsionnye aspekty)*. 6 ed., revised and add. Moscow, 2019. (in Russian).

4. Marx K. *Filosofiya v sistematicheskoy izlozhenii: in 50 vols. Vol. 2*. Moscow, 1953. (in Russian).

5. Rubinshtejn S.L. *Izbrannyye filosofsko-psikhologicheskiye trudy. Osnovy ontologii, logiki i psikhologii*. Moscow, 1997. (in Russian).

6. Rubinshtejn S.L. Printsip tvorcheskoj samodeyatelnosti In: *Voprosy psikhologii*. 1986. No. 4. Pp. 101–108. (in Russian).

7. Chelovek, sub'ekt, lichnost' v sovremennoj psikhologii. *Materialy Mezhdunarodnoj konferentsii, posvyashchennoj 80-letiyu A.V. Brushlinskogo*. Moscow, 2013. (in Russian).

8. Brushlinsky A.V. *Problemy psikhologii sub'ekta*. Moscow, 1994. (in Russian).

9. Petrovsky A.V. *Obshchaya psikhologiya: Textbook for students of ped. institutions*, ed. A.V. Petrovsky. 2 ed., add. and remastered. Moscow, 1976. (in Russian).

10. Ananiev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya*. Saint-Petersburg, 2010. (in Russian).

11. Mukhina V.S. Fenomenologiya nauchnogo tvorchestva: samosozidanie i samostoyanie kak kachestva lichnosti, opredelyayushchie razvitie tvorcheskoj aktivnosti In: *Razvitie lichnosti = Development of personality*. 2016. No. 4. Pp. 114–141. (in Russian).

12. Lomov B.F. *Metodologicheskiye i teoreticheskiye problemy psikhologii*. Moscow, 1984. (in Russian).

13. *Ponyatijnyy apparat pedagogiki obrazovaniya: collection of works*. Ed. M.A. Galaguzova. Ekaterinburg, 1998. Iss. 3. (in Russian).

14. Ushakov D.N. *Vzaimodejstvie* In: *Tolkovyj slovar' sovremennoogo russkogo yazyka*. Moscow, 2014. (in Russian).
15. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Vzaimodejstvie* In: *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij*. Moscow, 2006. (in Russian).
16. Dal' V.I. *Vzaem, vzaemno* In: *Tolkovyj slovar' zhivogo velikogo russkogo yazyka: in 4 vols. Vol. 1. A–Z*. Moscow, 1982. (in Russian).
17. *Vzaimodejstvie* In: *Filosofskij slovar'*. A–Ya. Ed. I.G. Frolov. Moscow, 1987.
18. Vygotsky L.S. *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsij*. Moscow, 1960. (in Russian).
19. Leontiev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moscow, 2004. (in Russian).
20. Petrovsky V.A. *Lichnost' v psikhologii: paradigma sub»ektnosti*. Rostov-on-Don, 1996. (in Russian).
21. Mukhina V.S. *Vozrastnaya psikhologiya. Fenomenologiya razvitiya*: Textbook for high school stud. 17 ed ster. Moscow, 2019. (in Russian).
22. Schtern V. *Psikhologiya rannego detstva do shestiletneogo vozrasta*: Transl. from Germ. Pg., 1915. (in Russian).
23. Mukhina V.S. *Otchuzhdennye: absolyut otchuzhdeniya*. 2 ed. Svyato-Troitskaya Sergieva Lavra, 2010. (in Russian).
24. Makarenko A.S. *Pedagogicheskie sochineniya: in 7 vols. Vol. 4*. Moscow, 1984. (in Russian).
25. Sajko E.V. *Sub»ekt: sozidatel' i nositel' informatsii* Moscow; Voronezh, 2006. (in Russian).
26. Basyuk V.S. *Metodologicheskie idej nauchnoj shkoly «Fenomenologiya razvitiya i bytiya lichnosti» V.S. Mukhinoj v organizatsii raboty s deviantnymi podrostkami* In: *Razvitie lichnosti=Develoment of personality*. 2017. No. 4. Pp. 103–118. (in Russian).
27. Basyuk V.S. *Psikhologicheskoe soprovozhdenie detej, ostavshikhsya bez popecheniya roditel'ej*: Doctoral thesis (Psychology). Moscow, 2016. (in Russian).
28. Mukhina V.S., Basyuk V.S. *Psikhologicheskoe soprovozhdenie delinkventnykh podrostkov: Proekt i ego realizatsiya (Vozmozhno li preodolet' arkhetyip delinkventnosti?)* In: *Razvitie lichnosti=Develoment of personality*. 2014. No. 4. Pp. 202–217. (in Russian).
29. Dal' V.I. *Posrednik* In: *Tolkovyj slovar' zhivogo velikogo russkogo yazyka: in 4 vols. Vol. 3*. Moscow, 1982. (in Russian).
30. *Posrednik* In: *Slovar' russkogo yazyka. Akademiya nauk SSSR. Institut russkogo yazyka: in 4 vols. Vol. 3. P–R*. 2 ed., rev. and add. Moscow, 1984. (in Russian).

31. Sotrudnik In: *Simfoniya k sinodal'nomu izdaniyu Biblii*. 1 ed., exper. Stokgolm, 1995. P. 1100. (in Russian).

32. Elkok J. Sotrudnichestvo / sopernichestvo (cooperation / competition) In: *Psikhologicheskaya entsiklopediya*: 2 ed. Eds. R. Korsiani, A. Auerbakh. SPb., 2003. 825 p. (in Russian).

33. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Pedagogika sotrudnichestva In: *Slovar' po pedagogike*. Moscow, 2005. (in Russian).

34. *Federal State Educational Standard*. Available at: <https://minobrnauki.rf/dokumenty/938>. (in Russian).

35. Basyuk V.S. Lichnostnye rezul'taty osvoeniya osnovnykh obrazovatel'nykh programm obuchayushchimsya v usloviyakh realizatsii FGOS obshchego obrazovaniya In: *Razvitie lichnosti = Development of personality*. 2017. No. 3. Pp. 29–43. (in Russian).

---

