

Интернет-журнал «Мир науки» ISSN 2309-4265 <http://mir-nauki.com/>

Выпуск 4 - 2015 октябрь — декабрь <http://mir-nauki.com/issue-4-2015.html>

URL статьи: <http://mir-nauki.com/PDF/09PSMN415.pdf>

**УДК 159.95**

**Жуланова Ирина Викторовна**

ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ВГСПУ)»

Россия, Волгоград

Доцент кафедры «Психологии»

Кандидат психологических наук

E-mail: [irina.julanova2010@yandex.ru](mailto:irina.julanova2010@yandex.ru)

**Медведев Александр Михайлович**

ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства  
и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

Волгоградский филиал

Россия, Волгоград

Доцент кафедры «Психологии»

Кандидат психологических наук

E-mail: [al.medvedeff2009@yandex.ru](mailto:al.medvedeff2009@yandex.ru)

## **Категория субъекта: философские реминисценции и психолого-педагогические ассоциации (Часть 2)**

**Аннотация.** Статья продолжает первую часть с тем же названием и посвящена рассмотрению философского наследия Г.В.Ф. Гегеля, пониманию им категории субъекта, становления субъектности и деятельностного опосредования субъект – объектного отношения. Выбор определяется существенным влиянием гегелевской традиции на возникновение и развитие отечественной психологии и педагогики деятельностного направления, в том числе, на становление теории и практики развивающего обучения. Приводятся комментарии к классическому пониманию субъекта и деятельности, данные отечественными психологами и педагогами. Уточняются контуры этого понятия и некоторые требования к его применению в области образования и педагогического проектирования. Аргументируется необходимость критического отношения к некорректному применению базовых философских категорий при методологическом обосновании педагогических концепций. Статья адресована преподавателям высшей школы, педагогам-исследователям, авторам инновационных образовательных проектов, привлекающих категорию субъекта к обоснованию своих исследований.

**Keywords:** субъект; субъективный дух; деятельность; вожделеющее самосознание; признающее самосознание; всеобщее самосознание; снятие; любовь; субъект-субъектное отношение; философия; психология; педагогика.

**Ссылка для цитирования этой статьи:**

Жуланова И.В., Медведев А.М. Категория субъекта: философские реминисценции и психолого-педагогические ассоциации (Часть 2) // Интернет-журнал «Мир науки» 2015 №4 <http://mir-nauki.com/PDF/09PSMN415.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

## Актуальность и исходные основания

Целесообразность предпринятого нами философско-исторического экскурса определяется следующими обстоятельствами.

Во-первых, понятийный аппарат, который использует современная философия, психология и педагогика предоставлен историческим развитием европейской философской мысли, и поэтому, как говорил М.К. Мамардашвили, «все слова уже есть». Среди этих «всех слов» понятия **субъект** и **деятельность** употребляются сегодня настолько часто, что при психолого-педагогическом исследовании и проектировании без этих категорий не обойтись.

Во-вторых, в условиях пресловутого прогресса, одним из эффектов которого стало нарушение преемственности философских и научных традиций, содержание этих категорий появляется в массовом профессиональном сознании психологов и педагогов, берущихся за образовательные инновации, как революционно новое, в новых контекстах или в связи с новыми – «прогрессивными» – задачами. При этом часто возникают искажения и недоразумения, лишаящие эти базовые категории их реальной действительности. А это, в свою очередь, приводит к невозможности верификации и определения содержательной валидности проводимых исследований: иногда невозможно сколь-нибудь точно определить, что при декларировании субъектно-деятельностной ориентации именно она и реализуется в педагогической концепции или проекте.

«Модернизация современного педагогического образования и его методологических оснований, – пишет, например, О.А. Милинес, – направлена на трансформацию знаниево-просветительской парадигмы в культуротворческую и субъектно-ориентированную» [22, с. 3]. Как видим, субъектная парадигма представляется целевым ориентиром модернизации образования. При этом актуальность своей работы О.А. Милинес видит в том, что «недостаточная сформированность культуры будущего педагога как профессионала в разных видах деятельности, особенно в креативной – приоритетной для саморазвития личности, требует максимальной реализации ее субъектных качеств» [там же]. Конечно же, при методологическом обосновании работы в этом случае, как и в большинстве других исследований и проектов, не обошлось без соотнесения с философией: «... В философском гуманизме центральное место отводится самореализации, ее самоценности в развитии личности. И. Кант, И. Фихте, Г. Гегель, Ф. Бекон изучали связи между проявлениями человека и понятиями свободы, духовности и ответственности. Так, И. Кант приоритетную роль отводил свободе, определяя ее как мир человека для свободного самовыражения. Немецкий мыслитель И. Фихте актуализировал важность собственных усилий человека, от которых зависит свободное творческое деяние. В понимании Г. Гегеля человек не является свободным от общества, свобода ограничивается семьей, гражданским обществом и государством, но, тем не менее, он самореализуется по образцам, которые уже выработаны социумом. По мнению философа, внутренняя “своя” цель, которую преследует человек, достигая некие внешние цели, способствует получению им удовлетворенности, что и является самореализацией личности. Ф. Бекон считал самореализацию средством формирования человеком собственной личности» [22, с. 22].

Прямое знакомство с философским наследием И. Канта, И. Фихте, Г. Гегеля и Ф. Бекона вынуждает усомниться в том, что предметом их мышления были «связи между проявлениями человека и понятиями свободы, духовности и ответственности». Изучение «связей между проявлениями человека и понятиями», т.е. между феноменальными поведенческими проявлениями и ноуменальными назначенными концептами – распространенная мода современных психолого-педагогических исследований, в которых принято сначала замешивать категориально-понятийно-феноменологический коктейль, а

затем искать в нем «закономерные связи и отношения», подтверждая их реальность аппаратом матстатистики. Упомянутые философы были заняты *не этим*.

В первой части наших философских реминисценций мы обращались к философской системе И. Канта и не обнаружили, что в его системе свобода определяется «как мир человека для свободного самовыражения». В этой части нам предстоит убедиться, что Г. Гегель, определяя роль семьи, общества и государства в становлении субъектности (субъективного духа, самосознания), вовсе не полагал, что человек «самореализуется по образцам, которые уже выработаны социумом», и не располагает при этом достойной свободой.

Вот еще один пример методологического обоснования, где выдающимся философам и их идеям отводится роль быть использованными в том контексте, который определен легкостью и широтой ассоциаций автора.

«... В качестве *методологической основы*, – пишет Н.М. Борытко в монографии с названием “Педагог в пространствах современного воспитания”, сразу обещающим широкий фон рассмотрения фигуры педагога, – мы использовали идеи феноменологии (Э. Гуссерль, Л. Ландгребе, М. Мамардашвили, Э. Финк и др.) о смысловой жизни сознания; философской герменевтики (Х.Д. Гадамер, Г. Дильтей, П. Рикер, Ф. Шлеймахер и др.) об индивидуальности, ситуативности; *рефлексивной философии* (Г. Гегель, Р. Декарт, И. Кант и др.), *которая следует аристотелевской традиции созерцательного рационализма* (здесь и далее курсив наш. – И.Ж., А.М.); экзистенциализма (Ж.П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс) о человеке как проекте собственного бытия; философии культуры (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Й. Хейзинга) о диалогическом характере сознания, *примененные в соответствии с принципами системно-структурного и синергетического подходов*» [5, 2001, с. 7].

Надо ли говорить, что отнесение идей М.К. Мамардашвили к феноменологии и обогащение «аристотелевской традиции созерцательного рационализма» идеями Р. Декарта, И. Канта и Г. Гегеля – утверждения сомнительные, по крайней мере, требующие конкретизации и обоснования? Начиная с Р. Декарта, в европейской философии утверждается гипотетико-дедуктивная генетическая логика и мысленный эксперимент, философия начинает активно использовать формы мышления, возникающие в естествознании, и тем самым не продолжает, а революционно преобразует традицию «созерцательного рационализма». Также требует обоснования связь всего корпуса упомянутых авторитетных имен и их идей с «принципами системно-структурного и синергетического подходов».

Эта – вторая – часть «Реминисценций» посвящена пониманию субъекта и деятельности субъекта в работах Г.В.Ф. Гегеля. В третьей части мы рассмотрим понимание субъектности, представленное в ранних трудах К. Маркса. Мы ограничиваем обзор и анализ философского наследия, представленные в этих трех частях, линией Декарт – Спиноза – Кант – Гегель – Маркс, и не рассматриваем другие достойные внимания концепции, поскольку наш интерес связан с реконструкцией категории субъект и содержания субъект – объектного отношения в соотношении с деятельностным подходом в отечественной психологии и недавно возникшим системно-деятельностным подходом в отечественном образовании.

### **От И. Канта к Г. Гегелю: деятельностное бытие субъекта самосознания**

Идея появления субъектности в акте «второго рождения», принадлежащая И. Канту, получила свое развитие в философии Г.В.Ф. Гегеля (1770 – 1831), где она соединилась с диалектической идеей ступеней становления субъективного духа. В философии Г. Гегеля субъект – объектное отношение было представлено через деятельностное опосредование, окончательно лишившись «чистой созерцательности». Именно Г. Гегеля принято считать

предтечей деятельностного подхода в психологии, а значит, и системно-деятельностного подхода в педагогике.

Не беря на себя смелость оценки личности Г.В.Ф. Гегеля и его творчества, мы доверились В.С. Соловьеву, тексту его статьи в Энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона (ЭСБЕ) – универсальной энциклопедии на русском языке, издававшейся в Российской империи в 1890 – 1907 гг.

«ГЕГЕЛЬ (**Georg Friedrich Wilhelm Hegel**) – может быть назван философом по преимуществу, ибо из всех философов только для него одного философия была все, – пишет В.С. Соловьев. – У других мыслителей она есть старание постигнуть смысл сущего; у Гегеля, напротив, само сущее старается стать философией, превратиться в чистое мышление. Прочие философы подчиняли свое умозрение независимому от него объекту; для одних этот объект был Бог, для других – природа. Для Гегеля, напротив, сам Бог был лишь философствующий ум, который только в совершенной философии достигает и своего собственного абсолютного совершенства; на природу же в ее эмпирических явлениях Гегель смотрел как на чешую, которую сбрасывает в своем движении змея абсолютной диалектики» [31, с. 419].

В философии Г.В.Ф. Гегеля категория субъекта представлена в контексте деятельностного опосредования субъект – объектного отношения, что предопределило в последующем (через марксистскую интерпретацию категории деятельности) становление и развитие в отечественной психологии деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев [19] и его школа) и субъектно-деятельностного подхода (научная школа С.Л. Рубинштейна [26]), а также направления в педагогике, получившего название развивающего обучения (РО), в первую очередь, системы Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [13, 14, 15, 16].

Взаимополагание субъекта и объекта в «Феноменологии духа» Г. Гегеля предстает следующим образом. «Субъект усматривает в объекте свой собственный недостаток (на языке деятельностной теории А.Н. Леонтьева – в объекте опредмечивается субъективная потребность, изначально переживаемая в форме нужды. – *И.Ж., А.М.*), ...видит в объекте нечто принадлежащее к его собственной сущности и тем не менее ему не хватающее. Самосознание может снять это противоречие, ибо оно есть не бытие, а абсолютная деятельность... Вследствие удовлетворения вожделения полагается в-себе-сущая тождественность субъекта и объекта, односторонность же субъективности и мнимая самостоятельность объекта оказываются снятыми... Так объект полагается субъективно. Но этим снятием объекта субъект снимает также и свой собственный недостаток, если распадение на безразличное “я” = “я” и на “я”, отнесенное к внешнему объекту, и в такой же мере придает своей субъективности объективность, в какой объект делает субъективным» [12].

Здесь представлен акт субъективации – объективации, в котором происходит «уничтожение» непосредственности, натуральности предмета и обретение им своего подлинного (в понимании Г. Гегеля) субъективированного понятийного существования. Свое подлинное существование предмет обретает благодаря деятельности субъекта, и даже «просто» благодаря своему присутствию в субъективном сознании, которое деятельно по своей природе. Заметим, что далее такое взаимополагание станет одним из принципов «динамической психологии» К. Левина, объясняющим возникновение «валентности» и образование «квазипотребности» [18], оно же в психологической теории деятельности, предложенной А.Н. Леонтьевым [19], определяется (вслед за Марксом) как опредмечивание – распрепредмечивание. Полагание объекта в «вождеющем самосознании» соотносимо с тем, что пишет о человеческой мотивации С.Л. Рубинштейн: «... Мотивация человеческого поведения – это опосредствованная процессом отражения субъективная детерминация поведения человека миром. Через эту мотивацию человек вплетен в контекст действительности.

Значение предметов и явлений и их “смысл” для человека есть то, что имеет значение, с тем, для кого это значение имеет. Здесь выступает объективная обусловленность значения субъектом, его свойствами, запросами, потребностями» [26, с. 382].

Полюсы субъект – объектного отношения связаны-опосредованы деятельностным созиданием, которое Г. Гегель рассматривает как со стороны полюса объекта, так и со стороны субъектного полюса.

Для объекта, ставшего предметом деятельного самосознания, его включение в отношение с субъектом означает следующее: «Поскольку самосознание относится к предмету как созидательная деятельность, постольку этот последний только в самосознании получает приобретающую в нем прочное существование форму субъективности, сохраняясь, однако, по своему веществу» [12].

Для субъекта деятельностное отношение к объекту проявляется в актуализации самосознания, чтобы самосознание пробудилось, нужно вступить в субъект – объектные отношения, т.е. начать действовать: «Сознание должно проявлять деятельность только для того, чтобы то, что есть оно в себе, было для него, или: деятельность и есть становление духа как сознания. Что есть оно в себе, оно знает, стало быть, из своей действительности. *Индивид поэтому не может знать, что есть он, пока он действованием не претворил себя в действительность. – Но тем самым он, по-видимому, не может определить цель своего действия, пока он не действовал; но в то же время, будучи сознанием, он должен наперед иметь перед собою поступок как целиком свой поступок, т.е. как цель* (здесь и далее курсив наш. – И.Ж., А.М.). Индивид, следовательно, собирающийся совершить поступок, словно находится в каком-то кругу, в котором каждым моментом уже предполагается другой момент, и он не может, таким образом, найти начало, потому что свою первоначальную сущность, которая должна быть его целью, он узнает лишь из действия, а чтобы действовать, у него наперед должна быть цель. *Но именно поэтому он должен сразу начинать и при любых обстоятельствах должен приступать к деятельности...*» [там же].

В психологии деятельностного направления эта тема претворения субъекта в деятельности нашла выражение в леонтьевском положении об апробировании цели действием [19] и в гальперинском [8] понимании центрального значения ориентировочной функции в психической организации субъекта, а в более обобщенной форме – в принципе единства сознания и деятельности [19, 23, 26].

В психолого-педагогической антропологии, которая разрабатывается В.И. Слободчиковым и Е.И. Исаевым [29, 30], принцип единства сознания и деятельности положен в аксиоматическое основание концепции. «Прежде всего, – говорит В.И. Слободчиков, – необходимо аксиоматически утвердить, что человек – это существо **сознательное** (здесь и далее выделено автором – И.Ж., А.М.) – способное отдавать себе отчет о самом себе (т.е. рефлексивное) и **деятельное** (способное к осознанному преобразованию)» [29, с. 24]. И далее: «В европейской культуре, к которой мы принадлежим, даже по факту рождения и последующего становления, – пишет В.И. Слободчиков, – исходным **основанием самобытия** является именно **деятельное бытие человека**, где человек есть воплощенная деятельность, что в переводе на не русский язык – и есть **его субъектность**; достаточно всмотреться в саму структуру этого слова: субъект – есть одновременно источник и само действие; **или – самодействие**, действие самости, что, я и называю – воплощенной деятельностью. ... Субъектность обнаруживает себя в главной способности человека: способности **превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования**, что позволяет ему быть (становиться)» [29, с. 25 – 26].

В «Феноменологии духа» Г. Гегеля наиболее известной и цитируемой представителями марксистской традиции, в том числе и основателями советской деятельностной психологии, стала глава «Самостоятельность и несамостоятельность самосознания; господство и рабство». В ней идет речь о роли труда в формировании человеческого отношения к миру. Здесь Г. Гегель пишет о том, что труд учит человека дисциплине, самоограничению и организованности, что принципиально отличает человека от животных. Эти фундаментальные качества, согласно Гегелю, сформировались в человеческой культуре благодаря труду рабов. Но эти качества не могут обеспечить человеку свободной субъектности. И только антипод человека-раба – человек-господин впервые демонстрирует человеческое умение повелевать, а тем самым в лице господина человечество обретает способность возвышаться над миром необходимости. Можно предположить, что метафора раба и надсмотрщика, принадлежащая А.Н. Леонтьеву и используемая Л.С. Выготским («Отсюда пример Леонтьева с трудом: то, что делают надсмотрщик и раб – соединяется в одном человеке: это механизм произвольного внимания и труда» [7, с. 53 – 54]) для описания субъектности как акта овладения человеком собственным поведением, происходит из этих идей Г. Гегеля. Заметим также, что представление Д.Б. Эльконина о единстве операционально-технической и смысловой сторон деятельности [33] – это соединение в одном субъекте исполнителя и постановщика задачи. Противопоставление «раб – господин» в результате *снятия* (в гегелевском смысле) в субъективном самосознании становится основой человеческой произвольности (смены полевого поведения волевым), основанием высших психических функций (в понимании Л.С. Выготского). А сам акт снятия разворачивается (в теории Л.С. Выготского и его последователей) как процесс интериоризации.

### Становление субъектности: ступени восхождения субъективного духа

Важнейшим принципом философии Г. Гегеля был принцип восхождения от абстрактного к конкретному: от бытия абсолютной идеи самой по себе до воплощения абсолютной идеи в субъективном духе. В отечественной психологии этого принципа последовательно придерживался В.В. Давыдов [13, 14, 15, 16], считая его необходимым как для построения научной теории, так и для построения научно обоснованного образования. В соответствии с этим принципом понимание познаваемого предмета предполагает логическое воспроизведение его развития от исходной абстракции до конкретного развитого многообразия. «... Теоретическое мышление может воспроизводить свой объект только через рассмотрение его *развития*, – пишет В.В. Давыдов. – Дело в том, что лишь в этом случае может быть уловлена и рационально выражена не только наличность тех или иных вещей и их свойств, но и их возможность, как таковых, с последующим определением условий их проявления в той или иной форме, но обязательно *всеобщей*» [13, с. 341].

В качестве наиболее развитой конкретной формы, согласно Г. Гегелю, выступает субъективный дух, рассматриваемый как *осуществление Абсолютной идеи*, причем как ее конечное, наиболее богатое и своеобразное воплощение в индивидуально неповторимой субъективности человека.

В «Антропологии» Г. Гегель рассматривает преемственные друг другу три основные формы субъективного духа – *природную душу, чувствующую душу и действительную душу*. Природная душа – носитель ощущений. Чувствующая душа предстает в ее непосредственности и в чувстве самое себя. И лишь действительная душа может рассматриваться как свободный субъект жизнедеятельности.

Г. Гегель представляет само тело человека как выражение некоторой высшей природы [11, с. 210], его понимание человеческой телесности преемственно по отношению к представлениям Б. Спинозы, но, согласно Г. Гегелю, в природной телесности человека как

таковой дух воплощается «случайно». В большей степени дух проявляется в человеческом языке. Дух «просыпается» в человеке в виде слова, речи, языка. Впервые пробуждаясь в слове, дух противопоставляет себя всему остальному. Слово выступает средством и материалом построения субъект – объектного отношения. По Л.С. Выготскому, «мысль совершается в слове, а не выражается только в нем» [6, с. 162], т.е. сам человеческий язык и его значения имеют деятельностьную форму. Человеческий язык есть форма деятельностного опосредствования субъект – объектных отношений. В отличие от «случайных» телесных воплощений духа, значения языка претендуют на всеобщность.

В слове и через слово, как способность «наименования», мыслящий дух первоначально оформляется как «царство имен». Слово выступает как первая и по существу, и по времени «предметная действительность мысли», как исходная и непосредственная форма «бытия духа для себя самого». «Слово (речь) выступает здесь как первое орудие внешнего воплощения мышления, которое мыслящий дух создает “из себя”, чтобы для самого себя (в образе другого мыслящего духа) стать предметом» – пишет Э.В. Ильенков [17, с. 157]. Заметим, что и интроспекция Р. Декарта предполагает диалог с самим собою, что и завершается признанием: «Cogito ergo sum». Это выраженное в языке обращение к самому себе, обращение, которое становится возможным благодаря языковому опосредствованию.

В положении о пробуждении субъективного духа в слове содержится, на первый взгляд, простое педагогическое требование: воспитание субъектности это, в первую очередь, обучение языку и логике работы с его значениями, приобщение к выраженным в нем всеобщим значениям и смыслом. Вот только (при понимании того, что за этим «только» стоит длительная традиция отстаивания идей системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова) само пробуждение субъективного духа как деятельной способности составляет особую педагогическую задачу: значения языка могут становиться деятельными средствами субъекта по открытию нового содержания объекта, а могут становиться средствами фиксации уже известного и очевидного. (Согласно Б.Д. Эльконину, «всякий объект можно оживить в слове, и точно так же всякий – можно омертвить и окоснить» [34, с. 129]). «Если понятия берутся только со стороны их содержания, – пишет В.В. Давыдов, – со стороны их фиксирующей функции, то процесс обнаружения имплицитно заданных качеств остается принципиально необъяснимым, ибо в этом случае нельзя указать субъективные средства целенаправленного движения в содержании объекта... Но этот процесс становится в принципе объяснимым, если изменить традиционную точку зрения на понятие и рассматривать его ... как специфическую форму, средство действия субъекта по обнаружению еще скрытых качеств объекта...» [14, с. 93 – 94]. Без овладения языком как средством мыслительной деятельности человек не может сделать собственное мышление предметом рефлексии и осознания, а значит, оно будет проявляться в нем стихийно, «случайно», в виде «шалых ассоциаций».

Но, если разделять это положение, можно обнаружить проблемную область как классического (где она именовалась проблемой формализма знаний), так и современного инновационного образования – освоение терминологических оболочек «мира наименований» без деятельностного распрямления содержания понятий приводит к *вербальному псевдопониманию*: слово есть, а соответствующего ему акта деятельного распрямления нет.

Приведем в качестве иллюстрации вербального псевдопонимания выдержку из монографии, в которой обосновывается личностно ориентированный подход в образовании.

«Построение учебно-воспитательного процесса сообразно законам становления и бытия человека, – пишет В.В. Сериков, основатель и лидер волгоградской научной школы личностно ориентированной педагогики, – означает выявление некой социальной



самоценности, устойчивости этого процесса, недопустимости политического манипулирования образовательной сферой. В этом, кстати, и состоит гносеолого-практическая функция познанного закона: он защищает, если так можно выразиться, определенную сферу реальности от манипуляций и волюнтаристических посягательств, утверждая приоритетность собственного существования предмета. В.И. Ленин, выписывает из “Науки логики” Гегеля его высказывание о законе: “Это тождество, основа явления... собственный момент явления... Царство законов есть *спокойное* (курив Гегеля. – В.С.) отображение существующего или являющегося мира...” [28, с. 14 – 15].

Заметим сразу, что «приоритетность собственного существования предмета» и попытка защитить его от манипуляций выдают мировоззренческую позицию автора, прямо противоположную гегелевской или свободную от влияния его идей: У Г. Гегеля предмет обретает свое «прочное существование» в *деятельном самосознании субъекта*, т.е. и в «манипуляциях» с ним в том числе. А «приоритетность собственного существования предмета» – это продукт «диалектического материализма», как именовался когда-то советский суррогат марксистской философии.

Мы отнесли это рассуждение к вербальному псевдопониманию, поскольку «становление и бытие», «социальная самоценность», «гносеология», «практика», «реальность», – все это «царство наименований», причудливо окаймляющее гегелевское (приводимое автором монографии через ленинское) понимание «закона», напроць лишает это понятие исходного смысла. Закон как «спокойное отображение» предмета мышления у Г. Гегеля имеет вполне определенный смысл: мышление не может долгое время удерживать диалектическое противоречие и пытается снять его в «спокойной форме» закона, где логические противоположности соединены непротиворечивой устойчивой связью. Если угодно, закон – это, например, формула кинематики, в которой сняты апории Зенона, или построения Кеплера, в которых снята диалектика гравитации и инерции и представлена в геометризованных формах движения небесных тел. Вот тому подтверждение из той же «Науки логики», на которую (на ленинский конспект которой) ссылается В.В. Сериков. «Простой факт состоит в том, что при эллиптическом движении небесных тел скорость увеличивается по мере их приближения к перигелию и уменьшается по мере их приближения к афелию, – пишет Г. Гегель. – Количественная сторона этого факта определена неустанным прилежанием наблюдения, *он приведен также к своему простому закону и формуле* (курсив наш. – И.Ж., А.М.), и таким образом сделано все, чего поистине можно требовать от теории» [9, с. 265].

Причем здесь политические манипуляции и волюнтаристические посягательства?

Г. Гегелю и преемникам его философии «закон» необходим как мыслительное средство удержания связи проявлений изучаемой предметной системы, как «неизменное во всех изменениях» и в этом смысле «спокойное». В.В. Серикову – как освященная философским авторитетом ограда, внутри которой можно «спокойно» строить свою теорию, защитив «определенную (им же субъективно-произвольно и определенную. – И.Ж., А.М.) сферу реальности от манипуляций и волюнтаристических посягательств». Слово *то же* (вспомним М.К. Мамардашвили: «Все слова уже есть»), а смысл совсем не познавательно-диалектический.

Вернемся к философскому экскурсу.

Переходя к последнему разделу «Антропологии», где рассматривается «действительная душа», Г. Гегель пишет: «... В третьем главном отделе мы... переходим к душе, продвинувшейся в своем развитии дальше... до опосредствованного единства ее с ее природностью, до в своей телесности конкретным образом для-себя-сущей и тем самым

действительной души... Так возникает, через разобшение души со своей телесностью и снятие этого разобшения, опосредствованное единство упомянутых выше внутреннего и внешнего начал. Это единство, становящееся из произведенного непосредственным, мы и называем действительностью души. ...Тело становится предметом рассмотрения уже не со стороны своего органического процесса, но лишь постольку, поскольку само оно есть идеально положенное внешнее в своем наличном бытии, и в нем душа, уже не ограниченная более произвольным воплощением своих внутренних ощущений...» [11, с. 211]. Освобождение от ограниченности «непроизвольного воплощения своих внутренних ощущений» – тема уже нам знакомая: Р. Декарт определял ее как освобождение от власти «страстей» путем произвольного овладения ими, а у И. Канта это преодоление темперамента в произвольности характера, дающегося «вторым рождением».

Свободный дух (действительная душа) обладает самосознанием, которое, в свою очередь, проходит три ступени развития, соответствующие ступеням зрелости субъекта и способу его взаимоотношений с миром.

**I. Первая ступень** – «единичное самосознание» – осознание собственного существования в мире объектов, которые есть «не-я». Эту ступень самосознания Г. Гегель называет *вожделирующим самосознанием*: «Вожделение в своем удовлетворении является... вообще *разрушающим*, а по своему содержанию *себялюбивым*; ...и так как удовлетворение совершается лишь в единичном, а это последнее переходяще, то в удовлетворении зарождается новое вожделение» [11, с. 238]. Субъект «единичного самосознания» не свободен, детерминирован вожделением, эгоцентричен, гедонистичен и проявляет, если воспользоваться языком К. Левина [18], полевое поведение. Им движет лишь потребность или, в терминологии Г. Гегеля, вожделение, «*никогда не достигающее своей цели абсолютно, но приводящее лишь к прогрессу в бесконечность*» [11, с. 239].

Психологический портрет субъекта «разрушающего вожделения» в науке XX века представлен Э. Фроммом в его книгах «Анатомия человеческой деструктивности», «Иметь или быть», «Человек для себя», а также в яркой характеристике, данной Э. Шостромом в работе «Человек-манипулятор».

**II. Вторая ступень** – «признающее самосознание» – предполагает актуализацию межличностных отношений: человек начинает понимать себя как существующего для Другого. Соотносясь с Другим, индивид узнает в Другом присущие ему самому черты, а также черты отличные, ему не присущие. (Эта тема будет продолжена К. Марксом: «Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку» [20, с. 38]). При этом сознание своей *единичности* перерастает в сознание своей *особенности*. Фундаментальным психологическим новообразованием на этой ступени становится *взаимное признание*. «... *Телесные* (здесь и далее курсив по тексту цитируемого издания. – И.Ж., А.М.) субъекты, существуют... в виде вещи, подчиненной *чуждой силе*, и в качестве такой вещи вступают в соприкосновение друг с другом, но в то же время являются, однако, безусловно *свободными* и не должны обходиться друг с другом, как с чем-то только данным в *непосредственном наличном бытии*, как с чем-то только *природным*. Для преодоления этого противоречия необходимо, чтобы обе противостоящие друг другу самости в своем наличном бытии, в своем *бытии-для-другого* полагали бы себя как *то* и взаимно признавали бы себя как *то*, что они есть *в себе*, или по своему понятию – именно не только как природные, но и как свободные существа. Только *так* осуществляется *истинная свобода*... Эта свобода одного в другом соединяет людей внутренним образом; тогда как, наоборот, потребность и нужда сводит их вместе только внешне. Люди должны поэтому стремиться к тому, чтобы найти себя друг в друге» [11, с. 241].

Процесс этот, однако, не сводится к мирному психологическому контакту, который на языке современной психологии можно было бы описать через понятия толерантности, конгруэнтности и эмпатии. Г. Гегель полагает его принципиально конфликтным («только посредством борьбы... может быть завоевана свобода...» [там же]), поскольку приходится преодолевать отношения господства и подчинения, отстаивать признание себя как свободного субъекта. «Не испытав на самом себе... принуждения, ломающего своеволие личности, никто не может стать свободным, разумным и способным повелевать» [11, с. 246] – идея, возвращающая нас к кантовскому «второму рождению».

Снова, как и в первой части «Реминисценций», обратимся к педагогической идее «субъект – субъектной» организации образования [1, 2, 5, 27 и др.]. Примечательно, что в этой идее исходно содержится отказ от «принуждения, ломающего своеволие личности». При этом не замечается важный диалектический момент: ломать можно только то, что признается объективно существующим, поэтому «принуждение» – это актуализация одной из форм признания личности существующей. В некоторых системах воспитания, закрепленных этническими и религиозными традициями, укрощение своеволия воспитанника представлено как необходимый момент. Но правильно оценено это может быть *только при понимании оснований всей системы*.

Диалектика гегелевского «бытия-для-другого» предполагает понимание противоречивости отношения «Я – Другой», поскольку это отношение содержит в себе как объективацию вождления в Другом (представление о другом как о предмете, могущем удовлетворить потребность), так и снятие этой объективации в рефлексивном оборачивании и признании взаимного существования Друг-для-Друга. Последнее возможно в форме свободного взаимного волеизъявления, что составляет основную коллизию человеческой любви. (И выражено в категорическом императиве И. Канта).

Чтобы преодолеть поглощающее Другого вождление, отношение к Другому как к объекту удовлетворения субъективной потребности, необходимо само это отношение сделать предметом рефлексии. В этом состоит драма человеческих отношений: невозможно отмахнуться от «страстей», ими, как говорил Р. Декарт, нужно овладевать, что, в свою очередь, предполагает некоторую долю насилия, как над собой, так и над «алчущим вождлением» партнера в установлении отношений. Согласно А.С. Арсеньеву, человек, чтобы оставаться человеком должен преодолевать самого себя, согласно Ф.Е. Василюку человеческое в человеке дается силою.

Но в педагогике субъект – субъектной ориентации эта коллизия и проблема низводится до простого назначения: «Да будет так!».

Вот тому пример.

«В нашем понимании процесса становления профессиональной позиции педагога-воспитателя с позиций культуры, – пишет Н.М. Борытко, – ... никакой вид духовности не нуждается для своего развития в насилии, он наполняет деятельность личности истинным содержанием, будучи глубоко личной потребностью бескорыстного познания мира и себя, устремленностью к идеальному, а, в конечном итоге, способностью сопереживать, сочувствовать, сострадать другому человеку. Таким образом, духовность – это свобода личности развивать себя как социальную сущность человека» [5, с. 75].

Каков же механизм развития, называемого свободным, если он не предполагает борьбы и преодоления (ни себя, ни Другого)? Видимо, это симбиоз.

«Активное субъект-субъектное взаимодействие педагога и воспитанника, – пишет Н.М. Борытко в той же монографии, – их ценностно-смысловые обмены и связанные с ними со-трансформации приводят к идее со-стояния педагога и воспитанника в культуре, в едином

ценностно-смысловом поле, пространстве диалогического взаимодействия. «Существовать значит со-существовать». Только познав другого, сам можешь определить собственную принадлежность. Это пространство воспитательного взаимодействия есть пространство педагогической культуры, поскольку его конструктами являются ценности и способы деятельности, а содержанием – происходящие в субъектах взаимодействия изменения» [5, с. 15].

Если это не педагогический инцест, то в каких формах реальной деятельности разворачивается «со-существование» педагога и воспитанника, в котором они «познают друг друга, определяя собственную принадлежность»? По поводу какого содержания организуются «ценностно-смысловые со-трансформации»? Если содержанием воспитательного взаимодействия предполагаются «происходящие в субъектах взаимодействия изменения», то правомерен вопрос: изменения *чего*? Ответ адептов «педагогике со-существования» тотален: «Всего!». (Подтверждением этому может быть специально проведенный анализ, которому посвящена наша отдельная публикация [21]).

Но ведь за границами «пространства педагогической культуры» – в той реальной культуре, где люди рождаются, живут и умирают, формы взаимного сосуществования построены. Это семья, род, этнос, Родина. Школа как институализированная форма образования должна с ними соотноситься. *Соотноситься, но не подменять!*

Мы склонны придерживаться точки зрения, высказанной В.С. Библером в обосновании проекта «Школы диалога культур»: «Включая наши знания в его (ученика – *И.Ж., А.М.*) сознание, мы имеем дело с неким непредсказуемым результатом. Когда же школа претендует на то, чтобы охватить все свободное время учащегося, раскрыть его душу, понять, что он есть в любое время суток, и мы, преподаватели, должны на все это влиять, – вот тогда школа становится невероятно опасной. Школа – это только та сфера, та проекция жизни ребенка, которая связана с делом образования. И не больше ... Средостение между жизнью и обучением должно оставаться как некое святое место. Не следует экспансией школы поглощать всю жизнь школьника» [4, с. 12].

Педагог воспитывает в той мере, в какой учит, выступает посредником в освоении культуры, а не «со-существует во взаимных со-трансформациях со-бытия»! И это вовсе не означает авторитарной педагогической ортодоксии, это означает, что у взаимопонимания и диалога самосознаний должен быть общий предмет, общая объединяющая идея, представленная во множестве субъективных транскрипций.

«Но что в таком случае можно было бы сказать о Значимом другом, – пишет В.А. Петровский, – если иметь в виду его роль в образовательном процессе? Люди приобщаются друг к другу, постигая единый для всех “предмет”, и в то же время они его постигают, лишь приобщаясь друг к другу, достигая резонанса взаимоотраженности. Существенно и самоценно ощущение сопричастности, именно данного круга лиц, очерченность круга. В этом контексте образование должно быть осмысленно как **посвящение**» [25, с. 104].

В понимании В.А. Петровского педагогическое взаимодействие есть *одновременное постижение предмета и чувство общности-сопричастности*. Абстрагирование от предметного содержания, выведение педагогики в свободные от предметного преподавания «пространства воспитания», предлагаемые Н.М. Борытко, превращают образование в бессодержательную химеру, фетиш, которому поклоняются «посвященные».

Вернемся к гегелевской модели становления субъективного духа.

Признание своей индивидуальности и ценности существования Другого, представленное в образе «бытия-для-другого», предшествует *третьей стадии* – ступени возникновения и становления «всеобщего самосознания».

III. *Всеобщее самосознание* предполагает, что взаимодействующие субъекты, благодаря усвоению общих принципов «семьи, отечества, государства, равно как и всех добродетелей – любви, дружбы, храбрости, чести, славы» [11, с. 248], осознают не только свои различия, но и свою глубокою общность, тождество оснований.

Этот важный момент в понимании человека как существа, обретающего всеобщность самосознания в освобождении от своих стихийных «алчущих вожелений» путем освоения общечеловеческих форм существования, представленных в образах семьи, отечества, государства, имеет несомненное педагогическое значение.

Однако, в педагогическом исследовании О.А. Милинес, взятом нами за отправной пункт сопоставления исходного философского понимания субъекта и его современной педагогической интерпретации находим следующее: «В понимании Г. Гегеля человек не является свободным от общества, свобода ограничивается семьей, гражданским обществом и государством, *но, тем не менее, он самореализуется по образцам, которые уже выработаны социумом* (курсив наш. – И.Ж., А.М.)» [22, с. 22]. На наш взгляд, это пренебрежительная неточность, низводящая гегелевское понимание проблемы свободы до банальности обыденного сознания: образцы жизни человека выработаны обществом.

*Не это* составляет содержание гегелевской мысли. «Всеобщее самосознание, – пишет Г. Гегель, – есть утверждающее знание себя самого в другой самости, каждая из которых в качестве свободной единичности обладает абсолютной самостоятельностью, но вследствие отрицания своей непосредственности или вожеления не отличается от другой и представляет собой всеобщее самосознание. Каждая из них объективна и обладает реальной всеобщностью в форме взаимности постольку, поскольку она знает, что признана другой свободной единичностью, а это она знает, поскольку признает другую единичность и знает ее как свободную» [11, с. 247]. Здесь важны три момента:

- утверждение субъекта в другой «самости» есть подтверждение реальности его собственного существования и способ приобщения ко всеобщей человеческой субъектности;
- такое приобщение на стадии всеобщего самосознания предполагает признание за другой «самостью» свободы и самостоятельности, т.е. соблюдение категорического императива И. Канта;
- поскольку самоутверждение и утверждение другого человеческого существа предполагают деятельностное взаимодействие, у этого взаимодействия предполагается предмет; этот предмет оформлен в образах-идеалах «любви, дружбы, храбрости, чести, славы...», вот только приобщение к этим образам предполагает индивидуально-субъективное их воспроизведение в своей уникальной единственной жизни.

Нет точного и универсального алгоритма любви, доблести и чести. Это не означает, что человеку они не ведомы, но они располагаются в той сфере, которую И. Кант именовал «моральным миром» – в мире идей. Идея любви есть, а «образца» нет, его нужно строить, начав мыслить и действовать на свой страх и риск, проясняя обстоятельства возможного воплощения собственного субъективного понимания идеи.

Эту особенность гегелевского мировоззрения, как нам представляется, достаточно точно выразил В.А. Петровский: «Обыденное сознание отождествляет мысль и идею... Между тем в истории западноевропейской и отчасти русской философии “идея” если и отождествлялась с “мыслью”, то лишь в динамике “отождествление – растождествление”. В гегелевской философии “идея” выступает в пульсации взаимопереходов мысли и мыслимого.

Надо ощутить эту пульсацию, чтобы прочувствовать, что гегелевская “идея” – это нечто живое» [25, с. 100].

Не о «самореализации по образцам», как это поняла О.А. Миlines, идет речь, а о важнейшей и интимнейшей задаче человеческого существования – осуществиться для Другого и в Другом на основании, данном только человеку. На основании идеи любви. Именно так понимали самоосуществление человека М.М. Бахтин и С.Л. Рубинштейн.

У М.М. Бахтина находим: «Исключительно острое ощущение другого человека как другого и своего я как голого я предполагает, что все те определения, которые облекают я и другого в социально-конкретную плоть, – семейные, сословные, классовые – и все разновидности этих определений утратили свою формообразующую силу. Человек как бы непосредственно ощущает себя в мире как целом, без всяких промежуточных инстанций, помимо всякого социального коллектива, к которому он принадлежал бы. И общение этого я с другим и другими происходит прямо на почве последних вопросов, минуя все промежуточные, ближайшие формы» [3, с. 186].

«Любовь выступает как *утверждение бытия* (здесь и далее курсив автора. – И.Ж., А.М.) человека, – пишет С.Л. Рубинштейн. – Лишь через свое отношение к другому человеку человек существует как человек. Фундаментальнейшее и чистейшее выражение любви, любовного отношения к человеку заключено в формуле и в чувстве: “Хорошо, что вы существуете в мире”. Свое подлинное человеческое существование человек обретает, поскольку в любви к нему другого человека он начинает *существовать* для другого человека. Любовь выступает как усиление утверждения человеческого существования данного человека *для другого*. Моральный смысл любви (любви мужчины и женщины) в том, что человек обретает исключительное существование для другого человека, проявляющееся в избирательном чувстве: он самый существующий из всего существующего. Быть любимым – это значит быть самым существующим из всего и всех» [26, с. 387]. И далее: «В настоящей любви другой человек существует для меня не как “маска”, т.е. носитель определенной функции, который может быть использован соответствующим образом как средство по своему назначению, а как человек в полноте своего бытия» [там же].

Итак, поверх и мимо семейных, сословных и классовых определений, минуя все промежуточные формы (М.М. Бахтин), помимо масок, ролей и функционального назначения (С.Л. Рубинштейн) возникает человеческое чувство любви. А где тогда остаются образы «семьи, отечества, государства, равно как и всех добродетелей...»? Вспомним приведенную вначале характеристику гегелевской диалектики, данную В.С. Соловьевым: на природу и на конечные формы воплощения духа «... Гегель смотрел как на чешую, которую сбрасывает в своем движении змея абсолютной диалектики» [31, с. 382]. Все эти формы должны быть освоены и должны быть представлены в сознании человека, чтобы поступать свободно, необходимо знать, в *каких* формах и *что* опредмечено. Только тогда можно поступать поверх и мимо конечных, ограниченных определений, видеть и действовать сквозь них, иногда сопротивляться им, иногда избегать их детерминирующего влияния.

Сверим наше понимание с тем, что сам Г. Гегель представил в своих «Лекциях по эстетике», где он противопоставляет подлинную «земную любовь» гедонистической любви, за пределы которой, по его мнению, не могли выйти люди античной эпохи. По мнению Г. Гегеля она проникнута рыцарским духом, благодаря которому человек «забывает» себя ради Другого, однако, благодаря Другому, вновь находит себя, но уже обновленного и обогащенного. Это акт *забвения-и-обретения* являет собой образец гегелевского «отрицания отрицания», синтеза тезиса и антитезиса.

«Потеря своего сознания в другом, – говорит Г. Гегель, – *видимость* (нем. *Erscheinung* может быть переведено также и как *явление* или *проявление*. – И.Ж., А.М.) бескорыстия и отсутствие эгоизма, благодаря чему субъект впервые снова находит себя и приобретает начало самостоятельности; самозабвение, когда любящий жив не для себя и заботится не о себе, находит корни своего существования в другом и все же в этом другом всецело наслаждается самим собою, – это и составляет бесконечность любви...» [10, с. 275 – 276].

Психологическая конкретизация «осуществления в другом» представлена в «принципе отраженной субъектности», предложенном В.А. Петровским.

«Понятие отраженной субъектности, – пишет В.А. Петровский, – в самом общем плане может быть определено как бытие кого-либо в другом и для другого. Смысл выражения “Человек отражен во мне как субъект” означает, что я более или менее отчетливо переживаю его присутствие в значимой для меня ситуации, его готовность осуществить преобразование этой ситуации, внести в нее что-то свое, личное и тем самым произвести изменения в системе моих отношений к миру. Отраженная субъектность есть, таким образом, форма идеальной представленности этого человека в моей жизненной ситуации, выступающая как источник преобразования этой ситуации в значимом для меня направлении. Отражаясь во мне, он выступает как активное деятельностное начало, изменяющее мой взгляд на вещи, формирующее новые побуждения, ставящее передо мной новые цели; основания и последствия его активности не оставляют меня равнодушным, значимы для меня, или, иначе говоря, имеют для меня тот или иной личностный смысл» [24, с. 18].

В отличие от декларативных упований субъект-субъектной педагогики, теория В.А. Петровского располагает соответствующими введенному принципу методом, методиками и техниками исследования и диагностики. На основании принципа реализуется проект дошкольного образования [25], в котором отраженная субъектность и гегелевская ориентация на всеобщее самосознание обретают вполне ясные методические контуры, в котором представлены диагностические техники и показатели, позволяющие убедиться, что происходит развитие самосознания, а не что-то иное.

## Итог

Система Г.В.Ф. Гегеля вносит в понимание субъекта ряд важных положений.

Во-первых, это введение категории деятельности в контекст изучения сознания и самосознания человека. Преемственно И. Канту Г. Гегель полагает, что созерцание себя не непосредственно. Оно становится возможным через деятельностное опосредствование. (И – вслед за И. Кантом – посредством системы категорий).

Принцип единства сознания и деятельности стал одним из основополагающих в советской психологии – в деятельностном подходе А.Н. Леонтьева и в субъектно-деятельностном подходе С.Л. Рубинштейна. Представители современной инновационной педагогики провозглашают ориентацию на субъектный и системно-деятельностный подход, что на наш взгляд, предполагает обращение к исходному пониманию «деятельности» – к гегелевскому пониманию.

Во-вторых, примат активности перед отраженностью, явно выступивший в философии Б. Спинозы, у Г. Гегеля приобретает еще большую определенность: субъекту следует действовать даже в не проясненных обстоятельствах, поскольку только действием их и можно прояснить. Действие – исходная форма самоосуществления субъекта. Это уже не движение «одушевленного тела» по форме других тел, а создание их формы, ее построение в субъективном движении, до которого эти формы не существуют.

В деятельностной теории А.Н. Леонтьева эта гегелевская мысль о прояснении действием цели и условий конкретизирована в идее «апробирования цели действием». «... Цели не изобретаются, не ставятся субъектом произвольно. Они даны в объективных обстоятельствах, – пишет А.Н. Леонтьев в книге “Деятельность. Сознание. Личность”. – Вместе с тем выделение и осознание целей представляет собой отнюдь не автоматически происходящий и не одномоментный акт, а относительно длительный процесс *апробирования целей действием* (курсив автора. – И.Ж., А.М.) и их, если можно так выразиться, предметного наполнения» [19, с. 155 – 156].

Для педагогики это означает, что выдвижение новых ориентиров требует релевантных опробующих действий, проясняющих содержательную валидность и операционализируемость декларируемых образовательных целей и задач. Нужно иметь «определители» и критерии того, что производимые педагогические действия вызывают к жизни и обеспечивают становление *именно субъектности*, а не ее симулякров в виде спорадических форм активности и нерелевантного энтузиазма.

В отношении рассмотренных нами педагогических концепций можно утверждать, что в проекте В.А. Петровского *деятельность*, соответствующая декларированному им методологическому принципу, представлена, а в концепции Н.М. Борытко – нет.

В-третьих, идея второго рождения человека конкретизирована Г. Гегелем в преемственность ступеней становления самосознания (субъективного духа). В ступенях восхождения отражается как фило-, так и онтогенез человеческого самосознания. Напомним, что у И. Канта приобретение характера описывалось как латентный процесс, завершающийся «взрывным», «инсайтным» финалом. У Г. Гегеля это диалектическое восхождение, в ходе которого происходит развитие мотивации субъекта от «поглощающего вожделения» к «взаимному признанию» и от него к свободе, основанной на добровольном признании всеобщих принципов и добродетелей, и снятии этого признания в непосредственности отношения «Я – Ты».

Далее, у Э. Фромма, это качественное своеобразие *человеческой* мотивации предстанет следующим образом: «Человеческие побуждения, насколько они выше утилитарных, представляют собой выражение фундаментальной, специфически человеческой потребности: *потребности соотноситься с другими*: человеком и природой и утверждать себя в этой соотнесенности» [32, с. 271].

В-четвертых, отношение к другому человеку становится – вместе с деятельностью – вторым необходимым условием становления сознания (самосознания, хотя, в этом контексте двух слов и не нужно). Отметим, что отношение «Я – Другой» и логика развития этого отношения также стали важной темой философии и психологии. Достаточно упомянуть отношение «Я – Ты» М. Бубера, «Mit – anderen – Sein» М. Хайдеггера, «Я – Ты» С.Л. Рубинштейна, понятие «со-бытийной общности» В.И. Слободчикова. Идея Г. Гегеля о развитии этого отношения через преодоление господства и подчинения, как намечающийся путь к свободе, преемственна гуманистическим идеям И. Канта и находит свое продолжение в идее свободного всеобщего труда у К. Маркса.

Педагогика «субъект – субъектных отношений», адепты которой призывают «существовать» с воспитанником, на наш взгляд, игнорирует важнейший методологический принцип – принцип развития. Отношения «Я – Ты» не является прямым продуктом непосредственно эмоционального отношения «Мать – Дитя», оно строится через преодоление вещного отношения к человеку, через преодоление «вождеющего самосознания», а это ставит проблему логики развития и проблему его опосредствования (психолого-



педагогических средств). Можно игнорировать диалектику, но тогда придется обосновывать иную методологию развития человеческого в человеке.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алтухова А.А. Формирование субъект-субъектных отношений учителя и учащихся в учебном процессе общеобразовательной школы: Дисс. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2004.
2. Антонова А.М. Субъект-субъектное взаимодействие в образовательном процессе колледжа как условие организации учебно-исследовательской деятельности учащихся // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. Выпуск 9.
3. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: «Искусство», 1975.
4. Библер В.С. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Перспективы. – Кемерово: «АЛЕФ», 1993.
5. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания: Монография. – Волгоград: Перемена, 2001.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982.
7. Выготский Л.С. Конкретная психология человека // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 1986. №1.
8. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. Избранные психологические труды. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
9. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. Первая часть. Объективная логика. Первая книга. Учение о бытии. – М.: Издание профкома слушателей Института Красной профессуры 1929.
10. Гегель. Г.В.Ф. Эстетика: В 4 т. Т. 2. – М.: «Искусство», 1969.
11. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. В 3 т. Т. 3. Философия духа. – М.: «Мысль», 1977.
12. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://www.modernlib.ru/books/gegel\\_fridrih\\_georg\\_vilgelm/fenomenologiya\\_duha/read](http://www.modernlib.ru/books/gegel_fridrih_georg_vilgelm/fenomenologiya_duha/read).
13. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
14. Давыдов В.В. Деятельностная теория мышления. – М.: Научный мир, 2005.
15. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования. – М.: Педагогика, 1986.
16. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.
17. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. – 2-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1984.
18. Левин К. Динамическая психология. Избранные труды. – М.: Смысл, 2001.

19. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. – М.: Педагогика, 1983.
20. Маркс К. и Энгельс Ф. Сочинения, т. 23. – М.: Политиздат, 1960.
21. Медведев А.М. Теоретико-методологические основания целостно-непрерывного гуманитарного процесса: критический анализ (Реальности «школы педагогического волшебства») // Интернет-журнал «Науковедение», 2014 №2 (21) [Электронный ресурс] – М.: Науковедение, 2014. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/64PVN214.pdf>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ.
22. Милинес О.А. Субъектно-ориентированный подход к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности: Автореф. докт. пед. наук. – Казань, 2012.
23. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология. – М.: Академия, 2003.
24. Петровский В.А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности // Вопросы психологии. 1985. №4.
25. Петровский В.А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование. 1996. №3.
26. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003.
27. Сергеев Н.К., Борытко Н.М. Становление субъектности специалиста в воспитательном пространстве непрерывного профессионального образования // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: Сборник научных и методических трудов. Выпуск 15. Волгоград. 2003.
28. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография. – Волгоград: Перемена, 1994.
29. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.
30. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М.: Школьная Пресса, 2000.
31. Соловьев В.С. Сочинения в 2 т. Т.2. – М.: Мысль, 1990. – (Серия «Философское наследие», т. 111).
32. Фромм Э. Человек для себя: Исследование психологических проблем этики. – Минск: Коллегиум, 1992.
33. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.
34. Эльконин Б.Д. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.

**Рецензент:** Статья рецензирована членами редколлегии журнала.

**Zhulanova Irina Viktorovna**

Volgograd State Socio-Pedagogical University (VSSPU)

Russia, Volgograd

E-mail: irina.julanova2010@yandex.ru

**Medvedev Aleksandr Mikhaylovich**

Volgograd branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

Russia, Volgograd

E-mail: al.medvedeff2009@yandex.ru

## **Category of subject: philosophical reminiscences and psycho-pedagogical associations (Part 2)**

**Abstract.** The article continues the first part of the same title and devoted to review of philosophical heritage of G.W.F. Hegel's, his understanding category of subject, subjectivity formation and activity of mediation subject-object relationship. The choice is determined by the significant influence of the Hegelian tradition, the emergence and development of the national psychology and pedagogy of the activity approach, in particular, on the development of the theory and practice of developing training. Presents comments on the classical understanding of "subject" and "activity" data domestic psychologists and educators. Refines the contours of this concept, and some of the requirements for its application in the field of education and pedagogical design. The necessity of a critical attitude to the incorrect application of the basic philosophical categories in the methodological substantiation of pedagogical concepts. The article is addressed for university educators, teachers-researchers, authors of innovative educational projects, who are attracting a category of subject to the justification of their research.

**Keywords:** the subject; subjective spirit; activity; longing self-consciousness; recognizing self-consciousness; universal self-consciousness; removal; love; a subject-subject relationship; philosophy; psychology; pedagogy.

## REFERENCES

1. Altukhova A.A. Formirovanie sub"ekt-sub"ektnykh otnosheniy uchitelya i uchashchikhsya v uchebnom protsesse obshcheobrazovatel'noy shkoly: Diss. ... kand. ped. nauk. – Barnaul, 2004.
2. Antonova A.M. Sub"ekt-sub"ektnoe vzaimodeystvie v obrazovatel'nom protsesse kolledzha kak uslovie organizatsii uchebno-issledovatel'skoy deyatel'nosti uchashchikhsya // Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovaniy. 2011. Vypusk 9.
3. Bakhtin M.M. Voprosy literatury i estetiki. – M.: «Iskusstvo», 1975.
4. Bibler V.S. Shkola dialoga kul'tur: Idei. Opyt. Perspektivy. – Kemerovo: «ALEF», 1993.
5. Borytko N.M. Pedagog v prostranstvakh sovremennogo vospitaniya: Monografiya. – Volgograd: Peremena, 2001.
6. Vygotskiy L.S. Sobranie sochineniy: V 6-ti t. T. 1. – M.: Pedagogika, 1982.
7. Vygotskiy L.S. Konkretnaya psikhologiya cheloveka // Vestnik Mosk. un-ta. Seriya 14. Psikhologiya. 1986. №1.
8. Gal'perin P.Ya. Psikhologiya kak ob"ektivnaya nauka. Izbrannye psikhologicheskie trudy. – M.: Izdatel'stvo «Institut prakticheskoy psikhologii», Voronezh: NPO «MODEK», 1998.
9. Gegel' G.V.F. Nauka logiki. Pervaya chast'. Ob"ektivnaya logika. Pervaya kniga. Uchenie o bytii. – M.: Izdanie profkoma slushateley Instituta Krasnoy professury 1929.
10. Gegel'. G.V.F. Estetika: V 4 t. T. 2. – M.: «Iskusstvo», 1969.
11. Gegel' G.V.F. Entsiklopediya filosofskikh nauk. V 3 t. T. 3. Filosofiya dukha. – M.: «Mysl'», 1977.
12. Gegel' G.V.F. Fenomenologiya dukha. [Elektronnyy resurs] Rezhim dostupa: [http://www.modernlib.ru/books/gegel\\_fridrih\\_georg\\_vilgelm/fenomenologiya\\_duha/read](http://www.modernlib.ru/books/gegel_fridrih_georg_vilgelm/fenomenologiya_duha/read).
13. Davydov V.V. Vidy obobshcheniya v obuchenii. – M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2000.
14. Davydov V.V. Deyatel'nostnaya teoriya myshleniya. – M.: Nauchnyy mir, 2005.
15. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya: Opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo issledovaniya. – M.: Pedagogika, 1986.
16. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya. – M.: INTOR, 1996.
17. Il'enkov E.V. Dialekticheskaya logika: Ocherki istorii i teorii. – 2-e izd., dop. – M.: Politizdat, 1984.
18. Levin K. Dinamicheskaya psikhologiya. Izbrannye trudy. – M.: Smysl, 2001.
19. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' // Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya: V 2-kh t. T. II. – M.: Pedagogika, 1983.
20. Marks K. i Engel's F. Sochineniya, t. 23. – M.: Politizdat, 1960.

21. Medvedev A.M. Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya tselostno-nepreryvnogo gumanitarnogo protsessa: kriticheskiy analiz (Real'nosti «shkoly pedagogicheskogo volshebstva») // Internet-zhurnal «Naukovedenie», 2014 №2 (21) [Elektronnyy resurs] – M.: Naukovedenie, 2014. – Rezhim dostupa: <http://naukovedenie.ru/PDF/64PVN214.pdf>, svobodnyy. – Zagl. s ekrana. – Yaz. rus., angl.
22. Milines O.A. Sub"ektно-orientirovanny podkhod k razvitiyu kul'tury tvorcheskoy samorealizatsii studentov-pedagogov v kreativnoy obrazovatel'noy deyatel'nosti: Avtoref. dokt. ped. nauk. – Kazan', 2012.
23. Petrovskiy A.V., Yaroshevskiy M.G. Teoreticheskaya psikhologiya. – M.: Akademiya, 2003.
24. Petrovskiy V.A. Printsip otrazhennoy sub"ektnosti v psikhologicheskom issledovanii lichnosti // Voprosy psikhologii. 1985. №4.
25. Petrovskiy V.A. Sub"ektnost': novaya paradigma v obrazovanii // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 1996. №3.
26. Rubinshteyn S.L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir. – SPb.: Piter, 2003.
27. Sergeev N.K., Borytko N.M. Stanovlenie sub"ektnosti spetsialista v vospitatel'nom prostranstve nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya // Pedagogicheskie problemy stanovleniya sub"ektnosti shkol'nika, studenta, pedagoga v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya: Sbornik nauchnykh i metodicheskikh trudov. Vypusk 15. Volgograd. 2003.
28. Serikov V.V. Lichnostnyy podkhod v obrazovanii: kontseptsiya i tekhnologii: Monografiya. – Volgograd: Peremena, 1994.
29. Slobodchikov V.I. Ocherki psikhologii obrazovaniya. – Birobidzhan: Izd-vo BGPI, 2005.
30. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub"ektivnoy real'nosti v ontogeneze. – M.: Shkol'naya Pressa, 2000.
31. Solov'ev V.S. Sochineniya v 2 t. T.2. – M.: Mysl', 1990. – (Seriya «Filosofskoe nasledie», t. 111).
32. Fromm E. Chelovek dlya sebya: Issledovanie psikhologicheskikh problem etiki. – Minsk: Kollegium, 1992.
33. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy. – M.: Pedagogika, 1989.
34. El'konin B.D. Psikhologiya razvitiya: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. – M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2005.