

Родин Юрий Иванович

ОТ ЧЕЛОВЕКА ЦЕЛОСТНОГО К ЧЕЛОВЕКУ ВОЗМОЖНОМУ

Аннотация: в работе предпринята попытка погружения в проблему становления человека возможного с позиции трансдисциплинарности имеющихся знаний о единой субстанции (Б. Спиноза), познаваемости мира (И.М. Сеченов), личности и обществе (Н.А. Бердяев), человеке в культуре (М.К. Мамардашвили, В.П. Зинченко), проблеме идеального (Э.В. Ильенков), объективности и субъективности сознания (М.М. Бахтин, Г.Г. Шпет), а также культурно-исторической, деятельностной парадигм психического развития человека (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев и др.), культурно-аналитического подхода. Поскольку истина, по выражению М.М. Бахтина, принципиально неместима в пределы одного сознания, мы пригласили к заочному диалогу выдающихся мыслителей прошлого и настоящего из разных областей науки и искусства. Ведь истина событийна, она постоянно рождается в точке соприкосновения разных сознаний. Ограниченность ее научного постижения компенсируется наличием в тексте живых метафор. Исходным в рассуждениях является тезис о витальном телесно-духовном единстве ребенка, естественным образом живущего одновременно в прошлом, настоящем, будущем, реальном и воображаемом мирах, наделенного главной страстью человека – быть, исполниться, состояться. Основной вопрос, обсуждаемый в статье, заключается в возможности достижения ребенком предельного состояния, устремляясь к которому он может стать человеком возможным, способным формировать себя самолично, несмотря на любые внешние обстоятельства (М.К. Мамардашвили), то есть постоянно в разнообразных видах деятельности и поступках совершать акт превосхождения себя наличного. В пользу этого приводится ряд аргументов. Среди них: наличие у новорожденного безграничных потенций развития в виде слитых чувственно-эмоционально-двигательных реакций (врожденных рефлексов) и чрезвычайной чувствительности к средовым воздействиям, благодаря которым ребенок способен принять любую траекторию развития под влиянием очеловеченной и очеловечива-

ющей среды; появление элементов мысли из чувствования; возникновение памяти – первичного факта личности, и связанного с ней единства общечеловеческого и индивидуального сознания; обоснование тезиса о том, что человек – это не набор функций, а некая динамическая целостность человека возможного; главное в обучении и воспитании – это, опираясь на естественные биологические законы развития, приобщение ребенка к общечеловеческим ценностям в совместно-разделительной деятельности, Посредническом Действии в терминах Б.Д. Эльконина [17; 30; 39; 40], стимулирующих живые акты, способствующие проявлению у воспитанника заложенных в культурном предмете способностей и усилий исторического человека, постижению им смысла жизненных ситуаций, их творческого понимания, появлению переживания ответственности поступка как первофеноменов развития человека возможного.

Ключевые слова: человек целостный, человек исторический, человек наличный, человек возможный, принцип целосообразности, элементы мысли, бесцельные цели, предметно-разделительная деятельность, Посредническое Действие, Совокупное Действие, смысл жизненных ситуаций, смысл жизни.

Abstract: *the paper attempts to dive into the problem of the formation of a possible person from the position of the transdisciplinarity of the existing knowledge about a single substance (B. Spinoza), cognizability of the world (I.M. Sechenov), personality and society (N.A. Berdyaev), man in culture (M.K. Mamardashvili, V.P. Zinchenko), the problem of the ideal (E.V. Ilyenkov), objectivity and subjectivity of consciousness (M.M. Bakhtin, G.G. Shpet), as well as cultural-historical, activity paradigms of human mental development (L.S. Vygotsky, A.R. Luria, A.N. Leontiev, etc.), cultural-analytical approach. Since the truth, according to M.M. Bakhtin, is fundamentally incompatible within the limits of one consciousness, we invited outstanding thinkers of the past and present from various fields of science and art to a correspondence dialogue. After all, truth is always eventful, it is born at the point of contact of different consciousnesses. The limitations of scientific concepts in understanding the essence of the movement of a holistic person to a possible person are*

overcome by the presence of living metaphors in the text. The starting point in the reasoning is the thesis about the vital bodily-spiritual unity of a child who naturally lives simultaneously in the past, present, future, real and imaginary worlds, endowed with the main passion of a person – to be, to be fulfilled, to take place. The main issue discussed in the article is the possibility of a child reaching the ultimate state, striving for which he can become a possible person, able to form himself personally, despite any external circumstances (M.K. Mamardashvili), that is, constantly in various activities and actions to perform an act of surpassing himself. A number of arguments are given in favor of this. Among them: the presence of unlimited development potentials in the newborn in the form of fused sensory-emotional-motor reactions (innate reflexes) and extreme sensitivity to environmental influences, thanks to which the child is able to accept any trajectory of development under the influence of a «humanized and humanizing environment»; the appearance of elements of thought from feeling; the emergence of memory – the primary fact of personality, and the unity of universal and individual consciousness associated with it, familiarization with the material Universe – from its timeless beginning to its timeless end; substantiation of the thesis that a person is not a set of functions, and a certain dynamic integrity of a person means that the main thing in teaching and upbringing is, based on the natural biological laws of development, the introduction of the child with universal values in joint – dividing activity, Intermediary Action in terms of B.D. Elkonin [17; 29; 38; 39], stimulating living acts that contribute to the manifestation of the student's abilities and efforts of a historical person embedded in a cultural subject; his comprehension of the meaning of life situations, their creative understanding, the emergence of an experience of the responsibility of an act as the first phenomena of possible human development.

Keywords: *Keywords: a holistic person, historical person, present person, possible person, the principle of consistency, elements of thought, purposeless goals, subject-dividing activity, Intermediary Action, Cumulative Action, the meaning of life situations, the meaning of life.*

Введение

Какое, милые, у нас

Тысячелетье на дворе?

Б. Пастернак

Цивилизации гибнут от извращения

основных добродетелей...

В. Розанов

В третьем тысячелетии произошли фундаментальные изменения условий жизни, дезориентирующие человека в поисках себя, смысла существования в стремительно меняющемся мире, в котором «...не родители, но управляющие миром средства массовой информации <...> и интернет (курсивом добавлено нами) <...> становятся истинными крестителями человека» [22, с. 17]. На фоне ухудшения экологической ситуации, глобальной технологизации и информатизации, убыстрения темпа жизни, бездуховный материализм под лозунгами гуманизма занял место просвещенного философа, продекларировав технический прогресс *условием благоденствия человечества*, экономическим принципом постиндустриального общества – *эффективность*, культурным – *самореализующуюся личность*. Анонимность, добровольность, ликвидация психологических барьеров, «языковое творчество» оцифрованного общения, создают иллюзию сопричастности человека к витальному потоку, делает его незащищенным от публичности и вмешательства в личную жизнь. Общение как соучастие, сопереживание, взаимопроникновение миров, приобщение к общечеловеческим ценностям (доброте, красоте, совершенству), становится непозволительной роскошью. Это порождает безответственность, иллюзию относительности добра и зла, наказания и искупления греха, чести и бесчестия. Пушкинский вопрос решен навсегда: гений и злодейство совместны [35].

Создав этот противоречивый мир, человек утратил радость проживания настоящего как прикосновения к вечности. Оно не переживается им, а в спешке с некоторым опозданием осваивается, открывается как индетерминированная неизбежность. Способность припомнить будущее придушена в нас карьерой,

мнением окружающих людей, боязнью своей душевной несостоятельности представить собственное будущее [3, с. 938]. Мы от жизни бежим прочь – в суету неизвестности.

Человек перестал осознавать себя свободным творцом своего настоящего и будущего. Скорость, постиндустриального общества оказалась разрушительной для его единства и внутренней сосредоточенности. «Я» разлагается и дробится в ускоряющемся времени. У человека не остается неразложимого настоящего полноценного мгновения» как условия постижения вечности. Судьба определяется случайностями, а не детерминируется законами природы [2]. Мы не понимаем, как воспользоваться с заложенными в нас родителями потенциальными возможностями развития, внутренней свободой идти туда, куда ты хочешь, поскольку ответ на естественный и главный вопрос жизни: «А куда же ты хочешь?», человек подменил односторонней причинно-следственной логикой следования за стремительно меняющимся созданным им технологизированным миром, разорвавшем в его сознании органичное единство прошлого, настоящего, будущего человечества [26, 27]. Мы забыли пророческие слова поэта: «...Но если ты мгновеньем озабочен – / Твой жребий страшен и твой дом непрочен...» [21].

Осознавая свою несостоятельность постичь «живую жизнь» как нечто «...*прямое и простое, до того прямо на нас смотрящее...*» [4, с. 58], индивид довольствуется разрозненными фрагментарными образами ее имитации, порождающими современное варварство и одичание, перерождающее человеческое сознание в сторону антимира теней и образов в некое зазеркалье, составленное из имитаций жизни [14, с. 124], потребления культуры. Хаос и бескультурье окружают человека. «Это очевидно в сегодняшней антропологической катастрофе, в появлении среди нас иносуществ, зомби, с которыми у *возможного человека* (курсивом вставлено нами) нет ничего общего и в которых он не может узнать самого себя, а может лишь – при случае – "*вернуть билет*"» [20, с. 88–89]. Пассивное и потребительское пребывание в культуре еще не залог от падения к животному существованию. Ведь «...культурные формы нашего существования и мыслей предполагают в себе некую пустоту, остав-

ленную неким онтологическим устройством и миром... <...>... Они требуют наполнения живым актом, живым напряженным, волевым состоянием» [11, с. 88–89].

Основной вопрос «живой жизни» о возможности достижения предельного состояния, устремляясь к которому человек может совершить акт превосхождения себя наличного остается без ответа. В погоне за стремительно уходящим временем мы забыли, что «...главная страсть человека – это *быть, исполниться, состояться...*» [11, с. 73], что *современного*, а тем более среднестатистического человека не существует, *человек всегда нов*, что мы имеем дело с *возможным и историческим существом*, «...*орган жизни которого – история, путь*» [11, с. 88]; что *духовное – это «...своего рода коллективное «тело» истории и человека*, предполагающее нам определенную среду из утвари и инструментов души...» [11, с. 285], а сама душа некий «...образ совокупности всего действительно пережитого...» [1, с. 104]. Она *телесна*, то есть имеет протяженность, объем; что «... для того, чтобы что-то создать...<...>... в сфере духа нужна работа, а работа всегда в конечном счете выполняется мускулами» [11, с. 81]; что *культура – это внешний источник*, вызов, приглашающая сила, антропогенное пространство, сфера и среда усилий реализации заложенных в человеке потенций, которая бессильна, когда исчезают «...*собственные источники и движущие силы развития и саморазвития...*» [14, с. 285].

В технологизированном и рациональном трехмерном мире рождение духовности невозможно. Прогресс «...не накапливает энергию, не дает ее приращение, а только тратит. Разряд равен заводу. Сколько заверчено, на столько и раскручивается...» [11, с. 273]. Ведь духовность не роскошь и не болезнь [20], – это дар моего духа другому [1]. Для ее пробуждения необходима четырехмерность, а то и N-мерное пространство, включающее поле человеческой психики и сознания не имеющей ни формы, ни содержания и *существующей лишь в исполнении, которое еще следует пробудить в индивиде* [11, с. 273–274].

Ребенок – онтологическое начало человечества

Любить – видеть человека таким, каким

его задумал Бог и не осуществили родители

М. Цветаева

«Дети мудрее людей мира. Ребенок чувствует, что в каждом человеке живет то, что и в нем, и ценит не звание людей, а то единое, что живет в каждом человеке» [32, с. 8]. В отличие от нас, взрослых, дети естественным образом *живут одновременно в прошлом, настоящем и будущем, реальном и воображаемом мире*. Иногда невозможно понять в каком из них ребенок находится в данный момент времени. Воспринимаемая им действительность пластична, изменчива, парадоксальна, в ней нет четких временных и пространственных границ. Его необъемное прошлое и слабо осознаваемое будущее гармонично вплетено в творческую активность настоящего, своеобразно преобразовываясь в нем в зависимости от наличной ситуации. Именно эта *особенность детской психики как некой целостности прошлого, настоящего, будущего, реальности и воображения дает надежду на рождение в нем возможного человека*. Она не поддается пониманию взрослого, извращенному картезианским мышлением. Мы разучились видеть наших детей такими, какими их задумал создатель и, как следствие, искренне *не способны разглядеть в маленьких и непослушных созданиях предвидящее, творчески активное, вспоминающее онтологическое начало человечества* [26].

Разорвав естественную связь прошлого, настоящего, будущего человек на рубеже эпох оказался перед фундаментальным вопросом: Идти по пути *детерминирования будущего* человечества, актуализируя в ребенке произвольно сформулированные коллективным взрослым компетентности, которые позволят ему реализоваться, точнее сказать *приспособиться к меняющимся средовым воздействиям* различной модальности на разных уровнях жизнедеятельности, или опираясь на образ человека целостного *вместе с ребенком проходить путь становления человека возможного пробуждая его к постижению общечеловеческих ценностей как внешнему источнику развития, предоставив свободу выбора жизненного пути, перспективу бесконечного и драматичного выделяния себя Человеком* [27].

Первый путь удобен и прост. Он непротиворечиво укладывается в наши исходные посылы о том, что «...если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях...» [34]. Этот путь рационален, предсказуем, естественным образом соотносится с потребительской парадигмой нового времени, объявившей образование венчурным проектом с потенциальной доходностью, адекватно реагирующим на стремительно меняющиеся социально-экономические условия жизнедеятельности. При этом, мы успокаиваем себя словами, что технологизированный и оцифрованный нами мир устремлен в будущее и, следовательно, мы вместе с ним, что «...только Господь нас видит с изнанки, точно из нанки рыхлую плоть...» [32, с. 668].

Самое неприятное в следовании по этому пути заключается в том, что будущее подчинено ускоряющемуся времени, оно доводит человека до крайней напряженности существования. «В нем каждое мгновение не имеет ценности и полноты в себе, на нем нельзя задержаться, оно должно быть, как можно скорее заменено следующим мгновением <...>. Каждое мгновение бесконечно делимо, и в этой бесконечной делимости нельзя ухватить ничего ценного в себе...» [2] для познания своей родовой сущности. Этот путь вызван страхом перед возможным будущим. Он не позволяет понять философию и психологию человеческого существования, драматизм которого заключается в противостоянии телесного (материального) и психического, бытия и небытия [1; 13; 20; 24; 29; 38; 39].

Второй путь ориентирован на развивающегося человека, способного быть самим собой, превосходя каждый раз себя наличного. Он связан с пробуждением души ребенка, требует дополнения знания о воспитаннике во всех отношениях пониманием неразрывной связи прошлого, настоящего и будущего телесно-духовного существа, «...которое только по факту своего рождения не принадлежит еще к своему роду, роду человеческому...» [25, с. 16], но которое к моменту появления на свет обладает огромными потенциями развития и, в условиях постепенного и разумного приобщения к ценностям культуры, может

сначала стать *мыслящим телом* (термин Б. Спинозы), а затем и той единственностью и неповторимостью, «... которая является не только носителем сознания, мышления, чувствования <...> ..., но вообще субъектом, который сам же себя соотносит со своим окружением...» [8, с. 4–7].

Этот вопрос далеко не праздный. Ведь во все времена *подлинное богатство общества определяется не количеством вещей, которыми люди располагают, а, прежде всего, уровнем развития способностей человека, создающего эти вещи.* «Либо человек есть цель, а вещи – средство, либо наоборот...» [12, с. 243]. *Третьего не дано.* Главное не опоздать, не опоздать с решающим выбором.

Ориентация в образовании на человека возможного

Заблудился я в небе – что делать?

Тот, кому оно близко, – ответь!

О. Мандельштам

Ориентация в образовании на человека возможного требует ответа на кардинальный вопрос: «Можем ли мы быть только такими, какими мы есть, или возможно возвышение человека над самим собой? Ведь мы не можем продолжением наших сил, нашего предметного физического, предметного видения прийти к мысли» [20, с.131]. Опираясь на диалектический подход с использованием имеющихся естественно-научных и гуманитарных знаний, приведем аргументы в пользу фундаментальной человеческой страсти и способности преодоления себя наличного путем реализации изначально заложенных в ребенке задатков в конкретных формах культуры как предпосылки бесконечного совершенства и постижения смысла жизни.

1. Применение методологического подхода *целосообразности* Б. Спинозы позволяет воссоединить витальное единство двух одинаково изначально ложных декартовских абстракций – бестелесную душу и бездушное тело с последующим дискурсивным анализом внутренних связей физических и психических явлений человека как некой витальной целостности уподобленных скрепленным створкам веера, которую можно изучать во внутренней связи, развер-

нуть и свернуть во времени [12] и кропотливо шаг за шагом выстраивать умозаключения о предпосылках, источниках, условиях возникновения и становления личности человека, то есть реконструировать онтологическое начало человечества от человека исторического к человеку современному, далее человеку возможному [27].

С позиции монистического учения о единой субстанции Спинозы новорожденный предстает некой целостностью, в которой собственно человеческую психику трудно отделить от его телесности. Она, по выражению Э.В. Ильенкова, находится практически на нулевой отметке человеческого развития. В то же время новорожденный не *tabula rasa*. С этих позиций новорожденный предстает некой целостностью, в которой собственно человеческую психику невозможно выделить в его телесности: она у него находится на нулевой отметке [13]. Но при малой данности он наделен безграничными потенциями развития, поскольку за многочисленными предметами ухода и быта ребенка закреплены выработанные человеком исторические функции и способы действия, представляющие собой не что иное, как «опредмеченные человеческие способности, благодаря которым вокруг ребенка создается очеловеченное и очеловечивающее пространство. Кроме этого, он находится в очеловеченном времени, режиме и распорядке жизни. <...> ...Очеловеченная среда реализуется для ребенка поначалу в определенных действиях других людей, направленных на его обслуживание» [13, с. 86–95]. Благодаря слитым чувственно-эмоционально-двигательным реакциям и чрезвычайной чувствительности к средовым воздействиям малыш способен принять любую траекторию развития под влиянием очеловечивающей среды. Чувственно-эмоционально-двигательные реакции постепенно преобразуются в сущностные характеристики и свойства некой целостности – живого движения, связывающего ребенка с очеловеченной средой. Они пронизывают сначала его произвольные, затем произвольные движения и предметные действия, направленные на удовлетворение постоянно возрастающих потребностей. Причиной живого движения яв-

ляется чувствование, преобразуемое в то, что И.М. Сеченов назвал «элементами мысли» [31].

2. Из последнего тезиса вытекает *второй аргумент о поэтапности и драматичности появления мысли из чувствования*. Отталкиваясь от представлений Спенсера об индивидуальном развитии как частном случае филогенеза, соответствующего дифференционному плану эволюционного развития органической жизни, Сеченов выдвинул идею о том, что эволюция начинается с развития небольшого числа слитых форм, в качестве которых выступают чувственные продукты, расчленяемые и группируемые затем в разнообразных направлениях. Появление элементов мысли из чувствования он видел не в усложнении содержания мысли, а в пошаговом изменении ее структуры, начиная с расчленения слитых ощущений с последующим дроблением (дифференциацией с терминах Н.И. Чуприковой) чувственного опыта младенца, наблюдаемого до появления элементов мысли, далее к приобретению способности мыслить абстрактами или символами, подкрепляемой употреблением словесных знаков для удержания в сознании отделяемых из потока действительности отдельных ее составляющих, и, наконец, возникновением внечувственного мышления, определяющего возможность ребенка оперировать «чистыми» знаками [5, 30]. Здесь к месту напомнить, что Иван Михайлович считал основными органами, между которыми завязываются психологические механизмы, – осязание и зрение. Из них осязание – базовый орган. Именно в движении руки, в ориентации в пространстве он видел возникновение человеческой психики. Отсюда и чувствование как предтече элементов мысли [27].

Исходя из определения мышления как способности высокоорганизованного человека отражать логику внешнего мира и расположение вещей вне его тела, Сеченов считал, что ответ на вопрос о возникновении и развитии мысли следует искать не в ее содержании, а в анализе ее структуры. Он объяснил это тем, что содержание мыслей бесконечно разнообразно. А вот независимость ее структуры от содержания позволяет рассматривать мышление как процесс умственного сопоставления объектов друг с другом в каком-либо отношении [31;

36; 37]. В соответствии со Спинозовским методом *целесообразности* развитие мысли постигается не в логике причинно-следственной декартовской зависимости последовательных изменений структурных элементов мышления, а наоборот из представления об акте мышления как некоей структурной целостности, развитие которой обусловлено качественными изменениями структуры мыслительного процесса, в рамках которого целесообразность понимается не как абсолютная причина, а как действующая, обеспечивающая целостность акта мышления. В качестве структурных элементов сформированного мышления Сеченов выделяет: раздельность объектов мышления, сопоставление их друг с другом, направление этих сопоставлений: пространственной и временной смежности, сходство, тождество, принадлежности, связи и т. п. (приводится в трактовке Н.И. Чуприковой [37]).

Трехчленная по форме мысль как некое целое не дана ребенку изначально, она закономерно возникает на определенном этапе расчленения слитных ощущений младенца. Этому предшествует два шага. *Первый шаг* – включает выделение из потока внешних воздействий сначала самых крупных элементов, соответствующих отдельным предметам и следующее за ним выделение и различение более мелких элементов, соответствующих отдельным частям, свойствам объектов. После этого наблюдается *второй шаг* или *фаза чувственно-автоматического мышления*, которая характеризуется возникновением на основе ощущений актов узнавания и различения предметов по их отдельным свойствам. Это еще не мышление в собственном смысле слова, это процесс эволюции чувствительности. Наличие его является предпосылкой перехода от чувствования в собственно мышлению. Далее Сеченов добавляет важный момент в понимании процесса возникновения мышления. К определению мышления сформулированным Б. Спинозой и Марксом как способности отражать логику внешнего мира и расположение вещей вне его тела он прибавляет его специфическую черту – *способность к мысленному отделению (изоляции) отдельных признаков, свойств, действий и отношений предметов от самих этих предметов и от их чувственно воспринимаемой целостной совокупности*. Вы-

ражаясь терминами Ильенкова *способность к схематизации действий с предметами* или *интериоризации* в терминах Выготского. Появление ее знаменует начало *третьего шага* в развитии мыслительного акта, которое определяет возможность ребенка умственно сопоставлять разные признаки и свойства предметов в самых разных отношениях и направлениях. На этом этапе дифференциация чувственного опыта продолжается, но она уже детерминирована возникшей из чувствования способностью к интериоризации и, связанной с ней, способностью мыслить абстрактами или символами. Последние представляют собой производные продукты отражения и группирования сходных предметов, их свойств, отношений и действий. Эти абстрактные продукты образуются путем отщепления (дифференциации) и слияния по сходству (интеграции) общих черт, присущих разным сторонам действительности. Здесь к месту заметить, что оперирование в актах умственного сопоставления непосредственно чувственно воспринимаемыми предметами и их свойствами Сеченов называет *конкретным мышлением*, а оперирование абстрактами или символами – *абстрактным мышлением* (приводится в трактовке Н.И. Чуприковой [37]). Возникновение абстрактного мышления знаменует *четвертый шаг* (или этап) умственной эволюции. Он связан с постепенным замещением действий с реальными предметами словесными знаками. Последние служат для удержания в сознании отдельных слабых в психологическом и физиологическом отношении впечатлений. И наконец, благодаря развитию второй сигнальной системы ребенок совершает *пятый шаг*, который определяет появление отвлеченного, или внечувственного мышления в виде способности оперирования «чистыми» знаками и их отношениями (приводится в трактовке Н.И. Чуприковой [37]).

3. *Появление внечувственного мышления стимулирует возникновение у ребенка способности к запечатлению и хранению в сознании чувственных образов*, вбирающих окружающий мир (его прошлое, настоящее и будущее) во внутреннее существование «Я». Именно благодаря памяти ребенок становится носителем усвоенных человеческих ценностей. Они деятельностно постигаются им как внутреннее достояние [5; 16]. В активном припоминании ребенок позна-

ет историю человечества, как свое собственное прошлое, как праисторию человеческого и своего безвременья. Благодаря этому преодолевается разрыв времени, устанавливается естественная связь прошлого, настоящего, будущего. Ведь «...в действительности существование всегда есть движение, изменение, творчество, в неразорванном времени» [2].

4. *Следует отказаться от привычного для взрослого проецирования себя наличного на развивающегося ребенка.* Для этого вернемся к изначальному витальному диалектическому единству человека, «начнем жить в обратную сторону», то есть назад в свое детство, хотя бы мысленно, чтобы оттуда воспринимать, все то, что происходит с нами сегодня и припоминать что должно произойти в будущем глазами ребенка, но не с позиции «...неосуществленных воплощений наших желаний, планов, мечтаний, предвидений, предвосхищений, преддействий...» все знающего наперед взрослого, а опираясь на знание об историческом человеке познавать возможного человека. Ведь каждое новое поколение рождается в принципиально иной, чем их родители, культурно-исторической ситуации. Приручить будущее не удалось еще никому, а тем более будущее возможного человека. Говоря другими словами, постараемся избежать следования за движением бесконечной цепи явлений без конца и края, приводящей к формированию искаженного нашим опытом образу будущего, ничего не дающему уму, ищущему единства и связи, то есть целостности картины мира во всем его противоречии. Тогда, быть может, с нас слетит спесь всезнайки, и мы спокойно, без суеты начнем переживать полноту каждого мгновения жизни, мистическим образом приобщаясь к материальной Вселенной – от ее вневременного начала до ее вневременного конца [27]. Именно такая исходная позиция в постоянно меняющемся мире и есть победа над бременем уходящего времени, начало бесконечного восхождения человека от животного безвременья к обретению своей человеческой сущности [2].

5. *В познании ребенка следует исходить из представлений о изначальной биосоциальной сущности человека, его устремленности в будущее, порождающей общественное и индивидуальное сознание, общечеловеческие и личностно*

значимые ценности, жизненные цели и смыслы, из того, что возникновение собственно человеческого непрерывно возобновляется в каждом индивидууме [2]. Ведь человек – это не набор функций. Главное в воспитании – это, опираясь на естественные законы развития человека-разумного, приобщение ребенка к общечеловеческим ценностям: доброте, красоте, гуманизму, разуму, любви, стремлению к совершенству... Ведь, все что человек познает, чувствует, видит, слышит, получает в разнообразных видах активности и деятельности формирует коллективное сознание. Последнее с определенного момента начинает детерминировать постижение ребенком окружающей действительности в виде объективизации сенсорных, моторных ощущений и эмоций, с последующим превращением их в образы переживаемых мгновений и событий, в элементы мысли и воображения. А начинается все с постановки и попыткой ответить на простые детские вопросы: Что? Кто? Зачем? Почему? Какой? Что такое хорошо? Что такое плохо? Именно в процессе формирования первоначальных представлений о мире, добре и зле в специфических видах детской деятельности и творческой активности происходит «врастание» ребенка в «совместное знание», обретение им человеческой сущности, начинается драматичный и бесконечный путь постижения смысла жизни [27].

Прохождение этого пути с первых мгновений жизни во многом зависит от диалога взрослого и ребенка, то есть от социальной ситуации развития. Оно должно происходить на основе всестороннего знания о ребенке, прежде всего об адаптационных возможностях его организма и психики в условиях динамично меняющейся среды, способствовать оздоровлению и гармонизации развития [27].

Продемонстрируем это на примере раннего возраста, центральным психологическим новообразованием которого является «...возникновение личного действия и сознания «я сам...» [41]. Благодаря наблюдаемому в раннем детстве отделению действия от предмета, ребенок становится способным сравнить свое действие с действием другого, он даже называет себя именем другого. К собственному предметному действию малыш относится как к своему, им самим

производимому. У него появляется предметное восприятие окружающего мира, новое видение себя: он впервые открывает действительную проекцию своего «я», которое воплощено вовне, а его мерой служат собственные достижения. Ребенок начинает выделять себя. Каждый результат деятельности становится для него утверждением собственного «я». Это побуждает его к выстраиванию новых со взрослым отношений, которое он выражает словами «я сам», «я хочу», «я не хочу» [6; 22; 41]. Это способствует: формированию системы условных рефлексов регуляции активности, произвольного поведения и деятельности ребенка, развитию отражательной функции на физиологическом, психическом и психологическом уровнях, возникновению предпосылок личностного роста.

Происходящие в организме и психике ребенка изменения стимулирует физическая активность, предметная и коммуникативная деятельность [27]. Венцом их является деятельностное постижение окружающего предметного мира как некой системы вещей, обладающей «своей, ни от какого языка не зависящей, «внеязыковой», организацией и связью, – как конкретное целое» (приводится по [16, с. 386]).

6. *Шестой аргумент связан с фундаментальной и не до конца отрефлексированной в психологии проблемой человека в культуре, которая заключается не в том, «...как нам распорядиться существующими и нами помнимыми свершениями человеческого духа, человеческого умения, а в том, насколько мы понимаем, что все это несамодостаточно, не самоналажено, что хаос <...> окружает каждую точку культурного существования внутри самой культуры, что дополнительным, все время восполняющим условием культуры является свершение – всегда случайное – именно такого рода живых состояний, или живых актов, которые сами по себе не являются ценностными, полезными, тем, что Кант называл бесконечно ценностными или бесцельными целями. Он исходил из того, что всякое разумное существо существует как цель и ценность сама по себе [41]. Отсюда и «бесконечные ценности», и «бесцельные цели». Они в данный момент времени не имеют никакой конкретной, размерной ценности, а являются разрывом, сдвигом [19, с. 125–126]. Проблема человека в культуре по*

Канту – это проблема о пограничных состояниях человека, которые только на границах и существуют, <...> ...проблема выхода человека на бесконечные ценности и бесцельные цели. В конечном счете «... *проблема полей, напряжений, создаваемых существованием самих этих границ*» [15, с. 130].

В связи с этим возникает вопросы: Возможно ли смоделировать ситуацию пограничных состояний или бесцельных целей в общении с ребенком? Каким образом это сделать? Ответы на них сопряжены с ответом на вопрос об *ориентации деятельности ребенка на постижение смысла жизненных ситуаций* [16]. Ведь «...в человеке, включенном в ситуацию, есть что-то, что выводит его за пределы ситуации, в которую он включен <...> ситуация – это лишь один из компонентов, детерминирующих его действия» [27, 41]. Другие компоненты – это жизненные ценности и проистекающие от них смыслы жизненных ситуаций, в которых участвует ребенок. *Смысл ситуации как производная смысла жизни поднимает личность в положение над ситуацией*, дистанцирует ее от непосредственных ее требований [29, с. 41]. Ориентируя на постижение смысла жизненных ситуаций, взрослый способствует тому, чтобы ребенок в каждом жизненном событии реализовывал "частицу" себя. Именно *переживание непосредственной жизненной ситуации и есть тот хрупкий мостик перехода в состояние переживания бесконечно ценностных целей... разрыв... сдвиг...* Оно связано с получением удовольствия от достижения цели лежащей в основе высшей познавательной способности человека, – *способности к суждению* [15].

Моделирование ситуации пограничных состояний по достижению бесцельных целей в общении с ребенком требует особого вида совместной деятельности воспитанника и взрослого. Она должна быть конкретной и понятной ребенку, направленной на предметное преобразование реального мира, а не на манипулирование с их словесно оформленными образами, то есть совместно-распределительной (со-действием) между взрослым (носителем знаний о культурном назначении предмета и способов действия с ним) и воспитанником, овладевающим предметом [27].

Важную роль в движении ребенка от ситуативности предметного постижения мира к постижению смысла предметной деятельности играет позиция, занимаемая взрослым – носителем общечеловеческих ценностей [27, 41]. Распределенность психологической функции является кардинальным по своей значимости условием овладения ей в социальной ситуации. Именно благодаря распределенности психической функции в совместно-распределенном действии слово перемещается в начало предметного действия ребенка. Он апробирует смысл слова-образца взрослого в последующем предметном действии. При этом соблюдаются условия выполненности совокупного действия (интерпсихической формы психической функции) ребенком, которое заключается в выделении слова-жеста-образца взрослого и подчеркивании их в качестве обратного вызова к взрослому в виде апробирования ребенком «слова-образца». Подобное совокупное действие в терминах Б.Д. Эльконина получило название Посреднического Действия. Оно завершается в значении вещи и свидетельствует о воссоздании и «перепроецировании» слова-образца в значение и его значимости [39; 40].

Обратим внимание и на другой важный момент, связанный с моделированием ситуации пограничных состояний, которая заключается в переводе стихийной активности ребенка в смысловую активность. Дело в том, что изначально ребенок наделен пассивной активностью. Она обусловлена уже данными, наличными силами, предопределена бытием; она не обогащает бытия тем, что изнутри самого бытия принципиально недостижимо, она не меняет смыслового облика бытия. Пассивная активность ничего не преобразует формально. Она оправдана наличной ситуацией [1]. Преобразование ее в смысловую активность происходит в предметно-распределительной деятельности и поэтапно. Продемонстрируем это на примере перехода от ситуативного манипулирования предметами к предварительному осмыслению предметных действий ребенком раннего возраста. *На первом этапе* малыш производит хаотичные действия с предметами, без их преобразования с эмпирическим постижением их свойств, реализуя изначально заложенную в нем природой активность в виде рефлекса

«Что такое?» (Сеченов, 2001). Она стимулируется взрослым предложением ребенку интересующего его предмета. *На втором этапе* взрослый и ребенок совместно манипулируют предметом. Взрослый стимулирует этот процесс указанием обобщенных свойств предмета (размер, форма, цвет, плотность и т. п.); *На третьем этапе* манипулирование предметом ребенком сопровождается наводящими вопросами взрослого о его свойствах (размер, форма, цвет, плотность и т. п.). *На четвертом этапе* наблюдается совместное взрослым и ребенком преобразование предмета с учетом свойств предмета (построение пирамидки, составление узора, конструирование и т. п.). *На пятом этапе* – преобразование ребенком предмета по словесной инструкции взрослого с учетом свойств предмета (построение пирамидки, составление узора, конструирование и т. п.). *На шестом этапе* – ребенок самостоятельно преобразует предмет по словесной инструкции взрослого с учетом свойств предмета (построение пирамидки, составление узора, конструирование и т. п.).

Описанный выше переход от пассивного, ситуационного эмпирического познания реального предметного мира к смысловой активности в воображаемой и обобщенной позиции, в которой ребенок постепенно начинает действовать по предварительному моделированию ориентировочной основы действия во многом объясняет каким образом «... значение, обращенное к другому человеку (ребенку) в функции психологического орудия, становится *явленным* соучастникам действия и обретает функцию образца – становится опорой и образует поле их содействия...» [30, с. 105], конкретизирует теоретическую концепцию И.М. Сеченова о поэтапности и драматичности появления мысли. Именно ситуационное осмысление возникающих у малыша трудностей, с дозированной и пошаговой помощью взрослого, позволяют воспитаннику вырваться из конкретной временной и пространственной ситуации, в которую он включен, позволяет ему выработать обобщенный образ решения проблемы посредством культурно выработанных способов [27; 28].

Вначале это происходит в неспецифических формах общения взрослого и малыша, затем в манипулятивной, далее предметной, игровой, учебной дея-

тельности. При этом предмет познания, оставаясь в рамках ситуационных связей, приобретает черты обобщенности, абстракции. Говоря словами Л.С. Выготского, обучаемый, научившись производить какую-либо операцию, усваивает и структурный принцип сфера приложения коего шире, чем только операция этого типа, на которых этот принцип усвоен [7]. Это позволяет ребенку перейти от реальной к воображаемой и обобщенной ситуации, в которую он вкладывает свое значение. Малыш постепенно начинает действовать в обратной системе координат: от мысли к ситуации, «*жить в обратную сторону*», то есть не реагировать на ситуацию, а наоборот моделировать будущее и планировать способы его достижения [27]. Это и есть человеческий способ жизнедеятельности, порождающий фундаментальную «...страсть человека дать родиться тому, что находится в зародышевом состоянии...» [27, с. 265]. Он требует усилия стать Человеком. При этом и прошлое, и настоящее, и будущее существует в неразрывном единстве. Разве не об этом говорил Л.С. Выготский, характеризуя человеческий тип развития «... ни в одном из известных нам типов развития никогда дело не происходит так, чтобы в момент, когда складывается начальная форма <...> уже имела место высшая, идеальная, появившаяся в конце развития, и чтобы она непосредственно взаимодействовала с первыми шагами, которые делает ребенок...» [6, с. 395]. Именно взаимодействие с высшей идеальной и складывающейся начальной формы развития позволяет человеку, обремененному детерминизмом причинно-следственных связей настоящего бытия, *решиться на длительное усилие* и выйти за пределы себя наличного, реализовать себя в конкретных формах некоего бесконечного совершенства [18; 19]. Только включенность в непосредственно переживаемую ситуацию, помогает ему выйти за пределы наличной ситуации, поскольку «...ситуация – это лишь один из компонентов, детерминирующих его действия». «... Совершая шаг в обучении, ребенок продвигается на два шага в развитии...», то есть обучение и развитие не совпадают [7; 27].

Заключение

В фактах нет ничего мистического.

Мистика в том, когда и почему истина открывается нам...

Л. Перловский

Мы попытались проследить драматический и противоречивый путь формирования знания о человеке возможном. Для нас было важно не избегать «напряжение противоречия», то есть одновременной истинности двух и более суждений о человеке с позиций разных отраслей научного знания и культуры, а принять за аксиому возможность их синергизма как естественной формы «...выражения относительности всякого строго зафиксированного представления, понятия, художественной метафоры, когда сознание обретает спокойно-отстраненный взгляд на возникающие противоречия,... <...>... рассматривая их как бы «со стороны»...» [12, с. 110]. Диалектическое соотнесение двух и более взаимоисключающих и одновременно взаимопредполагающих тезисов позволило нам сформулировать ряд положений.

1. *Безличный технический прогресс двадцатого и двадцать первого веков с его пренебрежением к духовному и ориентацией на функциональное развитие обострил цивилизационные противоречия между техническим прогрессом и человеком, способствовал превращению его в управляемую часть рациональной общественной конструкции.* Под бравадой материального благополучия самореализующейся личности скрывается душевная несостоятельность, варварство и одичание, отсутствие целостности современного человека, ориентированного на потребление готовых ценностей и продуктов культуры. Но потребительское существование в культуре еще не гарантируют восхождения индивида к общечеловеческой сущности. Ведь «... культура <...> не совокупность готовых ценностей и продуктов, ждущих потребления или осознания, – ... это способность и усилие человека быть, владение живыми различиями, непрерывно снова и снова возобновляемое, и расширяемое» [20, с. 125], «... Культура – это внешний источник, вызов, приглашающая сила, но она бессильна, когда исчезают <...> собственные источники и движущиеся силы развития и саморазвития... » [11, с. 285].

2. *Избежать надвигающейся антропогенной катастрофы в эпоху кардинальных цивилизационных трансформаций возможно. Ведь, упорядочивая наши представления о человеке, мы глубже понимаем его человеческую сущность, которая заключается в стремлении к реализации своей родовой страсти быть, исполниться, которая требует от него непрерывно возобновляемых длительных усилий, живых напряжений и волевых состояний, проявлений способности к достижению бесконечно ценностных ценностей культуры. Для их «вращения» необходимо вернуться к пониманию изначального витального и диалектического единства тесного и духовного в человеке, взгляда на него как на центр мироздания, притяжения человеческой способности к самоизменению и возвышению над самим собой. И с этих позиций кропотливо реконструировать онтологическое начало человечества от исторического человека к человеку полноценно проживающему настоящее как условие постижения вечности, далее его восхождение к человеку возможному, включая дискурсивный анализ предпосылок, источников, условий возникновения и бесконечного становления его личности, ищущей смысл жизни. Ведь новорожденный предстает некой целостностью, в которой собственно человеческую психику невозможно выявить в его телесности, она, по выражению Э.В. Ильенкова, в мозгу структурно не заключена. Но при малой заданности в виде врожденных рефлексов, под влиянием «очеловеченной и очеловечивающей среды», чувственно-эмоционально-двигательные реакции постепенно преобразуются в сущностные характеристики и свойства некой целостности – активности ребенка, связывающего его с очеловеченной и очеловечивающей средой. Они пронизывают сначала произвольные, затем произвольные движения и предметные действия, направленные на удовлетворение постоянно возрастающих потребностей.*

3. *Восхождение к человеку возможному требует от индивида переживания бесконечно ценностных или бесцельных целей. Достичь этого состояния не просто. Ведь психея «... не имеет формы точно также как лишена содержания, по той простой причине, что существует лишь в исполнении» [11, с. 274]. Это исполнение следует стимулировать у ребенка с раннего детства в виде пере-*

живания способностей и усилий исторического человека, создавшего продукты культуры, в процессе совместной деятельности воспитанника и взрослого, направленной на предметное преобразование реального мира. При этом позиция взрослого должна быть эксцентрической, ориентированной на личность воспитанника, принимающей его в себя. Ведь обучение и воспитание – это процесс постепенного познания воспитанника, развития его задатков. Оно реализуется в совместно-разделительной деятельности, единицей которой является совместно-распределительное действие, направленное на постижение смысла жизненных ситуаций как *производных смысла жизни*.

4. Основными условиями осуществления совместно-распределительной деятельности, на наш взгляд, являются:

– *Отказ от демонического проецирования будущего ребенка с набором желаемых характеристик. Обращение к витальному единству человека. Ориентация на приобщение воспитанника к общечеловеческим ценностям: доброте, красоте, гуманизму, разуму, любви, стремлению к совершенству, полноценному здоровью с последующей их конкретизацией в различных видах деятельности.*

– *Разделение задач обучения и развития, ориентация жизнедеятельности воспитанника как на постижении истины, так и гуманистических ценностей в различных сферах культуры, чутко улавливая в субъект – субъектных отношениях: когда ребенка следует держать на коротком поводке, а когда отпустить поводок подлиннее или бросить его вообще. Ведь обучение может как стимулировать, так и задерживать развитие и становление его личности.*

– *Моделирование непосредственной жизненной ситуации, требующей достижения бесцельных целей в совместной деятельности по предметному преобразованию реального мира, со сменой субъектных позиций педагога и воспитанника.*

– *Включение ребенка и взрослого в непосредственно переживаемую ситуацию. Она достигается вчитыванием или сочувственным пониманием, в виде извне идущей активности как от взрослого по отношению к воспитаннику,*

так и наоборот от ребенка к взрослому. Промежуточным результатом для обоих является внутреннее вне другого переживание, воссоздающее всего внутреннего человека.

– Поэтапность осуществления совместно-разделительной деятельности от ситуативного манипулирования с предметами культуры к самостоятельному преобразованию (в пределе созданию) фрагментов культуры как условия движения воспитанника от постижения смысла жизненных ситуаций к бесконечному поиску смысла жизни. Стержневым моментом возникновения совместно-распределительной деятельности является переход ребенка от пассивного, ситуационного эмпирического познания реального предметного мира к смысловой активности в воображаемой и обобщенной позиции. Именно смысловая активность, возникающая в результате ситуационного осмысления возникающих у ребенка трудностей, с дозированной и пошаговой помощью взрослого является важнейшим условием образования поля их содействия. Она позволяет воспитаннику вырваться из конкретной временной и пространственной ситуации в которую он включен, выработать обобщенный образ решения задач подобного типа, увидеть возможность ее применения в более широком контексте деятельности, встроить его в процесс самореализации и постижения смысла жизни. Совместно-разделительная деятельность, Посредническое Действие [17; 30; 39; 40], стимулируют живые акты, способствующие проявлению у воспитанника заложенных в культурном предмете способностей и усилий исторического человека, постижению им смысла жизненных ситуаций, их творческого понимания, появлению переживания ответственности поступка, как первофеноменов развития человека возможного. Посредничество – это *вызов* взрослому ребёнку и ответ на него, а далее и *вызов* самого ребёнка. Ребёнок и взрослый, по выражению Б.Д. Эльконина, как бы «выставляются» друг для друга, дарят друг другу способность к свершению Действия [40].

– Формы со-деятельности могут быть разнообразными: общение, предметная, игровая, учебная, трудовая. И степень удаленности взрослого и ребенка друг от друга в пространстве могут меняться: от непосредственно телес-

ного контакта в раннем детстве до общения в сети интернет в более старшем возрасте. Главное, чтобы предметом общения было постижение (в пределе создание) ценностей культуры, чтобы оно стимулировало у субъектов деятельности переход от пассивной к смысловой активности, направленной на постижение способностей и усилий человечества по их созданию. Именно в словесном общении, опредмеченном постижением ценностей культуры, заключена тайна феномена сознания как специфически человеческой – общественной – способности. Активно приобщаясь к ней через язык, индивид как бы раздваивается. С одной стороны, он органично находится сначала в чувственно данной ему очеловеченной среде, затем в мире вещей с закрепленными человеческими способами деятельности. С другой стороны – в системе «...форм общественного выражения этого чувственно данного мира, общественно осознанный мир, духовно усвоенный мир» [14, с. 52].

Список литературы

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
2. Бердяев Н.А. Я и мир объектов / Н.А. Бердяев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: thelib.ru/books/berdyayev_nikolay_aleksandrovich/ya_i_mir_obektov-rea-9.html (дата обращения: 23.07.2020).
3. Бродский И. Стихотворения. Мрамор. Набережная неисцелимых [Текст] / И. Бродский. – СПб.: Азбука. Азбука-Атикус, 2016. – 938 с.
4. Вересаев В.В. Живая жизнь: О Достоевском и Л.Н. Толстом: Аполлон и Дионис (о Ницше) [Текст] / В.В. Вересаев. – М.: Политиздат, 1991. – 336 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 2: Проблемы общей психологии [Текст] / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4: Детская психология [Текст] / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1984. – 433 с.

7. Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 1991. – 433 с.
8. Дубровина И.В. Современное образование и психологическое здоровье школьников [Текст] / И.В. Дубровина // Психологическое здоровье подрастающего поколения: проблемы и пути решения: материалы Международной научно-практической конференции (19–20 ноября 2009 г.); сост.: И.А. Еремицкая. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2009. – С. 4–7.
9. Зарецкий В.К. Индивидуализация образовательного процесса на основе рефлексивно-деятельностного подхода в инклюзивной практике [Текст] / В.К. Зарецкий, М.М. Гордон // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2015. – 528 с.
10. Зинченко В.П. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития [Текст] / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков // Психологическая наука и образование. – 2000. – №2. – С. 86–95.
11. Зинченко В.П. Психологическое наследие [Текст] / В.П. Зинченко; редактор-составитель Н.Д. Гордеева, научный редактор А.Н. Назаров. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2019. – 896 с.
12. Ильенков Э.В. Философия и культура [Текст] / Э.В. Ильенков. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2010. – 308 с.
13. Ильенков Э.В. Идеальное. И реальность. 1960–1979 [Текст] / Э.В. Ильенков; автор-сост. Е. Иллеш. – М.: Изд-во «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2018. – 528 с.
14. Ильенков Э.В. Абстрактное и конкретное [Текст] / Э.В. Ильенков: собр. соч. Т. 1. – М.: Изд-во «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2019. – 464 с.
15. Кант И. Первое введение в критику способности суждения [Текст] / И. Кант // Сочинения: в 6 т. Т. 5. – М.: Мысль, 1966. – С. 99–166.

16. Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии [Текст] / А.А. Леонтьев; сост., предисл., комментарий Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2016. – 528 с.
17. Лобастов Г.В. Идеальное. Образ. Знак [Текст] / Г.В. Лобастов. – М.: НП ИД «Русская панорама», 2017. – 232 с.
18. Мамардашвили М.К. Европейская ответственность [Текст] / М.К. Мамардашвили // Литературная газета. – 06.03.1991.
19. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию [Текст] / М.К. Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1992. – 416 с.
20. Мамардашвили М.К. Сознание и цивилизация [Текст] / М.К. Мамардашвили. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. – 352 с.
21. Мандельштам О.Э. Избранные стихотворения / О.Э. Мандельштам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lib.rmvoz.ru/bigzal/mandelshtam/izbr>
22. Неизвестный Э. Свобода и искусство [Текст] / Э. Неизвестный // Петрополь №7. – СПб.: Изд-во Петрополь при участии Фонда Русской поэзии, 1999. – С. 6–20.
23. Обухова Л.Ф. Возрастная психология [Текст] / Л.Ф. Обухова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.
24. Перловский Л. Диалоги о «Я» [Текст] / Л. Перловский // Петрополь №7. – 1997. – С. 195–207.
25. Психология и этика. Опыт построения дискуссии [Текст] / В. Зинченко, Ю. Шрейдер, Б. Юдин [и др.]. – М.: Бахрах, 128 с.
26. Родин Ю.И. Восхождение к человеку возможному [Текст] / Ю.И. Родин // Дошкольное образование в ракурсе современных методологических подходов и возрастных ценностей детей: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Тула, 19–20 мая 2021 г.); науч. ред. С.А. Филиппова. – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – С. 41–46.

27. Родин Ю.И. В поиске путей развития человека [Текст] / Ю.И. Родин, С.Н. Сорокоумова, Т.Н. Новикова // Психолого-педагогический поиск. – 2021. – №2 (58). – С. 221–234.

28. Родин Ю.И. Актуальные проблемы специальной психологии [Текст] / Ю.И. Родин // Материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы теории и практика современного специального образования». – М.: Изд-во ГОУ 1708, 2017. – С. 8–17.

29. Рубинштейн Л.С. Человек и мир [Текст] / Л.С. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012. – 224 с.

30. Рубцов В.В. Культурно-историческая теория: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский [Текст] / В.В. Рубцов // Материалы международного симпозиума «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации». – М., 2016. – С. 18–29.

31. Сеченов И.М. Элементы мысли [Текст] / И.М. Сеченов. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.

32. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений [Текст]. Т. 44: На каждый день: 1906–1910: учение о жизни, изложенное в изречениях. Ч. 2; ред. Н.Н. Гусев / Л.Н. Толстой; под общ. ред. В.Г. Черткова. – М.; Л.: Государственное издательство художественной литературы, 1932. – 495 с.

33. Ухтомский А.А. Заслуженный собеседник. Этика, религия, наука [Текст] / А.А. Ухтомский. – Рыбинск: Рыбинское подворье, 1997. – 576 с.

34. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 5: Методические статьи и материалы к «Детскому миру» [Текст] / К.Д. Ушинский. – М.; Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1949. – 591 с.

35. Чуковская Л.К. Процесс исключения [Текст] / Л.К. Чуковская // Международная федерация деятелей культуры «Новое время» и журнал «Горизонт». – М., 1990. – 349 с.

36. Чуприкова Н.И. И.М. Сеченов: психофизиологическая теория умственного развития [Текст] / Н.И. Чуприкова // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. – 1991. – №4. – С. 53–64.

37. Чуприкова Н.И. Мышление как высшая расчлененно-дифференцированная форма познания в трудах Л.М. Веккера, С.Л. Рубинштейна, И.М. Сеченова, Н.О. Лосского [Текст] / Н.И. Чуприкова // Мир психологии. – 2014. – №1. – С. 45–53.

38. Шпет Г.Г. Философские этюды [Текст] / Г.Г. Шпет. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1994. – 376 с.

39. Эльконин Б.Д. Опосредствование и развитие [Текст] / Б.Д. Эльконин // Материалы международного симпозиума «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации». – М., 2016. – С. 102–114.

40. Эльконин Б.Д. Ситуация посреднического действия [Текст] / Б.Д. Эльконин // Человек.RU. – №11. – 2016. – С. 40–45.

41. Эльконин Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве [Текст] / Д.Б. Эльконин // Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды. – М: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – С. 87–100.

42. Kant, Immanuel. Grounding for the Metaphysics of Morals. Third edition. Trans. James W. Ellington [Text] / I. Kant // Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1993, 72 p.

Родин Юрий Иванович – д-р психол. наук, доцент, профессор кафедры теории и методики дошкольного образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Россия, Москва.