

ПОЛИСУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД КАК ВОЗМОЖНАЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Polysubject approach as a possible methodological basis for inclusive education

ВАЧКОВ И.В., д-р психол. наук, профессор кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии ГБОУ ВПО МГППУ, г. Москва

E-mail: igorvachkov@mail.ru

VACHKOV I., Doctor of Psychology, Professor, the Head of Differential Psychology and Psychophysiology Chair, Moscow state University of Psychology & Pedagogical Science

E-mail: igorvachkov@mail.ru

Аннотация

Приведены методологические основания полисубъектного подхода к взаимодействию субъектов инклюзивной образовательной среды. Показаны важность и необходимость разработки полисубъектного подхода именно в отношении системы инклюзивного образования. Раскрыта сущность понятия полисубъектного взаимодействия среди других видов педагогического взаимодействия. Это понятие определяется автором как такая форма непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом, которая способна порождать их взаимную обусловленность, особую степень близости отношений, наиболее благоприятные условия для развития и характеризуется особым типом общности –полисубъектом. Полисубъект понимается как целостное динамическое психологическое образование, отражающее феномен единства развития субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях.

Сущность полисубъекта проявляется в способности к творческой активности, к осознанию системы отношений между субъектами, к образованию общего семантического пространства, а также в способности к преобразованию окружающего мира и себя, способности выступать как целостный субъект, развивая субъект-субъектные отношения с другими общностями.

В системе инклюзивного образования полисубъектное взаимодействие в общности «учитель – обучающиеся» является результатом развития субъектности

всех членов общности. В качестве видов взаимодействия рассмотрены субъектно-отчужденное, субъект-объектное и субъект-субъектное взаимодействия. В рамках последнего выделяются деятельно-ценностное и собственно полисубъектное взаимодействия. Представлена также типология общностей, образующихся в процессе разных видов взаимодействия, включающая совокупность предусубъектов, атомарный коллективный субъект, корпоративный коллективный субъект и полисубъект. Критериальными признаками полисубъектности, отражающими важнейшие свойства субъектности – способность к познанию, формированию отношения и преобразованию, выступают, соответственно, способность к рассмотрению себя и общности как целостности, способность к осознанию системы отношений между субъектами и направленность деятельности на развитие себя и другого.

Abstract

Methodological grounds for a polysubject approach to interaction of subjects in inclusive educational environment are given in the article. The importance and the need for the polysubject approach exactly in relation to the system of inclusive education are shown. The polysubject interaction is defined as a form of direct interaction of subjects making possible mutual causality, which is a special degree of closeness and the most favourable condition for development and formation of a special entity called polysubject.

The polysubject is considered to be an integral dynamic entity reflecting the unity of subjects being part of subject-subject relationships. The essence of the polysubject is expressed in their creative ability, ability to reflect the system of relationships between subjects, in the formation of a shared semantic space as well as the ability to transform environment and themselves and act as an integral subject, developing subject – subject relationships with other entities.

In the system of developing inclusive education, polysubjectivity arises in trainer-trainee interaction as a result of the development of subjectivity of all members of the entity. Other typical interaction styles include the subject – the distracted, the subject – the object and the subject – the subject. The last one includes an activity – evaluative

type and a polysubject interaction type. A typology of entities formed in the process of different kinds of interaction (such as an aggregate of the pre-subjects, the monatomic collective subject, the corporate collective subject and the polysubject) is discussed.

Criteria for defining polysubjectivity as a special form of subjectivity are ability to consider oneself and entity as a whole, awareness of the relationships between subjects and activity directed at the development of oneself and the other.

Ключевые слова: *субъект, субъектность, полисубъект, субъект-субъектное взаимодействие, субъект-объектное взаимодействие, полисубъектное взаимодействие, общность «учитель – обучающиеся».*

Key words: *subject, subjectivity, polysubjectivity, subject-subject interaction, subject-object interaction, polysubject interaction, «teacherstudents».*

В неявном виде идея полисубъектности встречается в работах педагогов, начиная с XVIII века. Эта идея отражалась в указаниях на связь между развитием учителя и ученика: единство их духовного роста, свойства общности людей в процессе их активного и творческого взаимодействия друг с другом и т.д. Но лишь с начала 1990-х годов проблема субъекта и косвенно полисубъекта стала пристально изучаться не только представителями научной школы С.Л. Рубинштейна, но и исследователями других школ (Вачков, 2007; Головей, Петраш, 2007; Давыдов, 1988; Зимняя, 2010; Кудрявцев, Уразалиева, 2005; Орлов, 2010; Панов, 2008; Слободчиков, Исаев, 1995; и др.). Большой вклад в этот процесс внес В.А. Петровский, начавший заниматься проблемой субъектности с 1970-х годов. Оформились положения о необходимости развития субъектного потенциала личности ребенка, прежде всего в педагогической и возрастной психологии, и особенно явно в теории развивающего образования. Это развитие достаточно долго рассматривалось в отрыве от развития субъектности учителя. Однако в последние годы XX века появились работы, в которых высказывалась мысль о том, что профессионализм педагога напрямую связан с его способностью становиться полноценным субъектом педагогической деятельности и развивать субъектный потенциал учащегося (Аксенова, 1998; Волкова, 1998; Маркова, 1996; Митина, 2010; Серегина, 1999; и др.).

В первое десятилетие XXI века проблема полисубъектности оказалась в фокусе внимания специалистов и породила несколько новых направлений в изучении саморазвития и соразвития субъектов образовательной среды. Можно смело утверждать, что с позиций полисубъектного подхода могут быть по-новому осмыслены некоторые реалии современной практики образования (например, особенности взаимодействия учителей, обучающихся с ОВЗ, и их здоровых сверстников), предложены новые психолого-педагогические технологии, намечены пути преодоления традиционных образовательных проблем.

Положения полисубъектного подхода, активно разрабатываемые в настоящее время, на наш взгляд, могут быть продуктивно использованы в практике инклюзивного образования. Представляется, что с позиций этого подхода могут быть раскрыты новые возможности разработки особых педагогических технологий, в которых нуждается инклюзивное образование. Переосмысление того, что делает педагог, с новой точки зрения, как правило, помогает ему увидеть новые перспективы, новые возможности и новые стратегии своей деятельности. Уверенность в значительных потенциалах концепции полисубъектности в приложении к инклюзивному образованию связана со следующими моментами:

– Во-первых, одной из основных задач инклюзивного образования выступает помощь школьнику с ОВЗ и его здоровым сверстникам в становлении их как полноценных субъектов саморазвития. Решение этой задачи требует научного обоснования новых концептуальных положений и разработки конкретных эффективных психолого-педагогических технологий. Полисубъектный подход рассматривает данную задачу как центральную.

– Во-вторых, идея о слитности, единстве процессов развития отдельных субъектов образовательной среды уже сейчас находит свое воплощение в ряде особых систем, методов и технологий, нацеленных на личностное развитие обучающихся. Многие исследователи говорят о возникающем *новом типе взаимодействия* между педагогом и школьниками, который особенно ярко проявляется в инклюзивном образовании. Полисубъектный подход нацелен на

раскрытие условий, принципов, закономерностей и психологических механизмов такого взаимодействия.

– В-третьих, именно в инклюзивной образовательной среде обостряется проблема реализации взаимодействия, основанного на субъект-субъектных отношениях. Следует заметить, что даже в профессиональной области «человек – человек» далеко не всегда данный уровень взаимодействия оказывается нужным. Но успешность педагогического труда определяется возможностью перехода на такой уровень, который способствует развитию субъектности всех участников образовательного процесса. Полисубъектный подход стремится объяснить, каким образом это происходит.

– В-четвертых, традиционно в педагогической и социальной психологии исследователи изучают особенности групп обучающихся и межличностное взаимодействие в этих группах, а также стадии развития классных коллективов. В рамках таких исследований учитель выступает только как внешний фактор, *воздействующий* на социальную систему «извне». С позиций психологии труда учителя происходит изучение организации взаимодействия педагога с обучающимися, но опять-таки односторонне («от учителя»). Однако в реальности все происходит в единстве, все процессы обоюдны. Почему-то исследований именно взаимодействия учителя и школьников в рамках *единой развивающейся системы* чрезвычайно мало. Вместе с тем, очевидно, что противопоставление учителей и обучающихся в анализе, отказ от рассмотрения их *совместности* в деятельности в значительной степени сужают возможности адекватного понимания инклюзивного образовательного процесса. При использовании полисубъектного подхода общность «учитель – обучающиеся» рассматривается как единая развивающаяся система и выявляются закономерности и специфика развития этой системы.

Типы взаимодействия между людьми

Не всякое взаимодействие между людьми можно назвать полисубъектным. Существуют разные уровни взаимодействия, и полисубъектное является одним из них. Прежде чем их выделить, объясним, по каким параметрам и почему следует

соотносить типы взаимодействия субъектов. Есть три важнейшие реальности, в которых проявляется субъект: познание (мира, себя, других), отношение (к миру, к себе, к другим), преобразование (мира, себя, других). Процессы познания, отношения и преобразования описываются в многочисленных психологических теориях.

Выделение этой триады оказывается очень распространенным методом структуризации многих психологических феноменов. Они находят свое отражение в трехкомпонентной структуре Я-концепции Р.Бернса (образ Я, самооценка и потенциальные поведенческие реакции) (Бернс, 1986). В своей концепции межличностного взаимодействия А.А. Бодалев выделяет гностический, аффективный и практический компоненты (Бодалев, 1996). Когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты называются в структуре самосознания И.И. Чесноковой (Чеснокова, 1977). Те же стороны (коммуникативная, перцептивная и интерактивная), по мнению Г.М. Андреевой, присутствуют в общении (Андреева, 2010). С.Д. Дерябо рассматривает трехкомпонентную структуру субъектности (человек познающий, человек относящийся и человек преобразующий) (Дерябо, 2002).

Взаимодействие субъектов также может быть охарактеризовано с помощью совокупности трех основных параметров, отражающих связь с реальностями познания, отношения и преобразования. Когнитивная характеристика взаимодействия связана со способностью рассматривать себя как целостность (реальность познания). Способность субъектов к осознанию системы отношений между ними является вторым параметром (реальность отношений). Третьим параметром выступает направленность деятельности на развитие себя и другого (реальность преобразования). Дополнительной характеристикой является центрация субъекта. Это параметр, относящийся ко всем субъектным «ипостасям». При разных типах взаимодействия центрация происходит на совершенно разных вещах.

Легко заметить логику изменений центрации. На нижней ступени она как бы рассеяна, четко ни на чем не зафиксирована. Это «рассыпанная» центрация. На

следующей ступени центрация «замкнутая», она «схлопывается» внутри индивида. Затем она преобразуется в «шаблонную», поскольку связана со стандартами и образцами. И на самом высоком уровне центрация становится «объединяющей», выводящей субъекта на уровень глубинных контактов с миром и другими людьми. В данной типологии не рассматриваются «несимметричные» взаимодействия, т.е. взаимодействия между субъектами, имеющими разный психологический статус (находящимися на разных уровнях), поскольку это сильно усложнит задачу описания.

Во-первых, самый низкий уровень – это такое взаимодействие, при котором люди в строгом смысле не обладают субъектными качествами и не осознают ни себя, ни другого в качестве субъектов. Иными словами, оба взаимодействующих человека не видят ценности ни в себе, ни в партнере. Можно этот уровень определить как предусубъектное, или субъектно-отчужденное взаимодействие. В педагогическом взаимодействии такая ситуация, по-видимому, встречается крайне редко. Примером может служить поведение малопригодного к педагогической деятельности учителя, который, будучи и сам не слишком высокого мнения о себе, не задумываясь, использует принуждение и подавление по отношению к ученику, в котором он вообще не видит личности и который отвечает ему тем же.

Во-вторых, это взаимодействие такого уровня, при котором Другой уже воспринимается, но каждым участником рассматривается как объект, имеющий определенные характеристики. Однако самого себя каждый из участников ценит как субъекта. «Мы почитаем всех нулями, а единицами себя», как писал поэт. Этот тип взаимодействия хорошо известен, и нет необходимости останавливаться на нем подробно.

В-третьих, это взаимодействие на уровне, который уже относят к субъект-субъектному. При этом анализ позволяет указать в рамках данного уровня два подуровня, каждый из которых имеет свои особенности, участники взаимодействия видят ценность и в себе, и в Другом. Но на первом подуровне ценность партнера как субъекта опосредствована совместной деятельностью в отличие от второго, на котором ценность Другого рассматривается как безусловная, иначе говоря, здесь

Другой приобретает самоценность. Первый подуровень характеризуется как взаимодействие субъектов, отношения которых определяются задачами и целями совместной личностно-значимой для каждого члена сообщества общественно ценной деятельности (Петровский, 1982). При таком взаимодействии цели, задачи, содержание, структура, методы и формы совместной деятельности опосредуют межличностные субъект-субъектные отношения партнеров и придание ими ценности друг другу.

Такое взаимодействие может быть названо деятельно-ценностным. В качестве примера, иллюстрирующего проявление первого из этих подуровней субъект-субъектного взаимодействия в инклюзивной образовательной среде, можно указать на довольно типичную ситуацию, когда для достижения победы школы, например, в конкурсе инновационных образовательных программ для системы инклюзивного образования учителя объединяются, активно, результативно, а порой даже творчески сотрудничают, поскольку понимают, что от вклада каждого зависит итог. Однако едва конкурс завершается, возобновляются привычные конфликты, дразги, разногласия, взаимные обвинения. Второй подуровень субъект-субъектного взаимодействия и является в предлагаемой типологии полисубъектным. Именно на этом подуровне происходит взаимное возвращение участниками взаимодействия отраженной субъектности (Петровский, 2010). Каждый из них получает возможность в новом цикле взаимодействия выступить как субъект по отношению к собственной субъектности (в ее отраженной форме). Феномен отраженной субъектности, выявленный В.А. Петровским и определяемый им в общем плане как форма идеальной представленности и продолженности одного человека в другом, может быть отнесен к важнейшим характеристикам полисубъектного взаимодействия. Достижение высшего уровня – полисубъектного взаимодействия – является, по всей видимости, достаточно редко встречающейся ситуацией в силу сложности и непривычности его для инклюзивной образовательной среды. Эти своеобразные «прорывы к Другому» не могут быть слишком протяженными во времени.

Стоит оговориться, что в данной статье речь идет об интра-полисубъектном взаимодействии (т.е. взаимодействии внутри общности «учитель – обучающиеся»), а не об интер-полисубъектном (между общностями).

Таким образом, в рамках представленной уровневой типологии выделены следующие типы общностей: совокупность предсубъектов, атомарный коллективный субъект, корпоративный коллективный субъект, полисубъект.

При этом в качестве критерия выделения различных типов выступает способность к рассмотрению себя и общности как целостности.

1. Совокупность людей, не связанных совместной деятельностью и не отражающих друг друга в качестве субъектов, как нулевой уровень коллективного субъекта соотносится с «предсубъектным» взаимодействием. В этом случае человек не способен воспринять свое Я как целостную систему и не способен отразить Другого в качестве субъекта, поскольку отражающий всегда отражает только иную форму собственной природы (Г.Гегель, С.Д. Дерябо, С.Н. Смирнов и др.). Не рассматривается и общность как целостность. Коллективный субъект не образуется. Подобную общность можно назвать совокупностью предсубъектов.

2. Общность следующего типа описывается в терминах субъект-объектного взаимодействия. Проявления субъектности связаны с центрацией на себе и направлены на использование других людей в собственных целях. При этом эгоистичность не означает способности рассматривать свое Я как целостность, как единую систему. Вместе с тем, субъекты уже выделяют свою общность как целостность в противопоставлении к «Они». Лингвистический анализ позволяет признать подходящим для обозначения подобной общности название «атомарный коллективный субъект». Этот и следующий типы общности в силу присущих им признаков могут быть отнесены к категории коллективного субъекта.

3. Хотя деятельно-ценностное взаимодействие характеризуется наличием субъект-субъектных отношений в общности, ее члены вступают в эти отношения лишь постольку, поскольку они продиктованы совместной деятельностью. Здесь проявляется способность к рассмотрению себя и общности как целостных систем. Но такой уровень еще нельзя считать полисубъектным, поскольку другие

общности рассматриваются как лишенные субъектной целостности и отражаются как объекты.

Данная особенность, характеризуемая как групповая (корпоративная) закрытость, позволяет назвать выделяемую общность корпоративным коллективным субъектом. Очевидно, существуют подтипы этого типа, описываемые в социальной психологии как группы разного уровня развития, члены которых в той или иной степени объединены совместной деятельностью.

4. Способность к построению не только внутригрупповых субъект-субъектных отношений, но и межгрупповых является отличительной чертой следующего типа общности. Иными словами, полисубъектное взаимодействие характеризуется опорой на субъект-субъектные отношения в ситуации создания связей с другими полисубъектами и общностями иных типов. Субъекты, входящие в эту общность, оказываются способны рассматривать как субъектную целостность и себя, и свою общность, и другие общности. Такой полисубъект не является замкнутой системой, напротив, возможности его расширения практически безграничны. Субъекты, вступающие в такое взаимодействие, способны к рассмотрению целостности как субъекта не только себя, своей и других общностей, но и мира, способны к ощущению подлинного целостного единства себя и мира. Такая общность и называется полисубъектом.

Выводы

1. Полисубъектное взаимодействие выступает как видовое по отношению к субъект-субъектному взаимодействию и может порождать особый тип общности – полисубъект. Вторым видом субъект-субъектного взаимодействия является деятельно-ценностное, которое происходит внутри корпоративного коллективного субъекта. Субъект-объектный уровень взаимодействия характеризует атомарный коллективный субъект. На уровне субъектно-отчужденного взаимодействия фиксируется совокупность предусубъектов.

2. Полисубъектное взаимодействие – это такая форма непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом, которая способна порождать их взаимную обусловленность, особую степень близости отношений, наиболее

благоприятные условия для развития и характеризуется особым типом общности – полисубъектом.

3. Полисубъект понимается как целостное динамическое психологическое образование, отражающее феномен единства развития субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях. Сущность полисубъекта проявляется в способности к творческой активности, к осознанию системы отношений между субъектами, к образованию общего семантического пространства, а также в способности к преобразованию окружающего мира и себя, способности выступать как целостный субъект, развивая субъект-субъектные отношения с другими общностями. В системе инклюзивного образования полисубъектное взаимодействие в общности «учитель-обучающиеся» является результатом развития субъектности всех членов общности.

4. Критериальными признаками полисубъектности, отражающими важнейшие свойства субъектности – способности к познанию, формированию отношения и преобразованию, выступают, соответственно, способность к рассмотрению себя и общности как целостности, способность к осознанию системы отношений между субъектами и направленность деятельности на развитие себя и другого.

Литература:

1. Абульханова К.А. Соотношение индивидуальности и личности в свете субъектного подхода // Научно-методич. ж-л «Мир психологии». – 2011. – № 1. – С. 22-31.

2. Аксенова Г.И. (1998). Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. – М., 1998.

3. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2010. 4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986.

5. Бодалев А.А. Психология общения. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.

6. Вачков И.В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 16-29.

7. Волкова Д.Э., Орлов А.Б., Орлова Н.А. Знак, метафора, символ – методология субъектности // Ж-л Высшей школы экономики (психология). – 2010. – 7(3). – С. 89-119.

8. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: Автореф. дисс.... д-ра психол. наук. – Н.Новгород, 1998.

9. Головей Л.А., Петраш М.Д. К проблеме развития субъекта деятельности. – В кн. Л.А. Коростылева (отв. ред.) «Психологические проблемы самореализации личности». – СПб.: Санкт-Петерб. гос. ун-т, 2007.

10. Давыдов В.В. О понятии личности в современной психологии // Психологический ж-л. – 1988. – № 4. – С. 22-32.

11. Дерябо С.Д. Феномен субъектификации природных объектов: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. – М., 2002.

12. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2010.

13. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Предпосылки личностного роста в развивающем образовании // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С. 52-62.

14. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.

15. Митина Л.М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. – М.: ПИ РАО; МГППУ, 2010.

16. Панов В.И. Субъектность как единица анализа психического развития (на примере развития двигательной активности дошкольников). – В кн. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной (отв. ред.) «Личность и бытие: субъектный подход» // Материалы научн. конф., посвященной 75-летию со дня рождения А.В. Брушлинского, 15-16 окт. 2008 г. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН». – С. 159-162.

17. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982.

18. Петровский В.А. Существует ли Я-субъект познания // *Методология и история психологии.* – 2010. – № 1. – С. 136-148.
19. Петровский В. А. *Человек над ситуацией.* – М.: Смысл, 2010.
20. Рубинштейн С.Л. *Человек и мир.* – СПб.: Питер, 2012.
21. Сергиенко Е.А. Принципы психологии развития: современный взгляд // *Психологические исследования.* – 2012. – № 5(24).
22. Серегина И.А. *Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук.* – М., 1999.
23. Серых А.Б. Развитие субъектности как условие формирования психологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности // *Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования.* – Калининград: Изд-во РГУ им. И.Канта. – 2009. – № 24. – С. 60-63.
24. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. *Основы психологической антропологии // Психология человека: Введение в психологию субъективности.* – М.: Школа-Пресс, 1995.
25. Улыбина Е.В. *Психология обыденного сознания.* – М.: Смысл, 2001.
26. Хайдеггер М. *Европейский нигилизм.* – В кн. «Проблема человека в западной философии». – М.: Прогресс, 1988. – С. 261-313.
27. Чеснокова И.И. *Проблема самосознания в психологии.* – М.: Наука, 1977.

References:

1. Abulkhanova K. The relationship between individuality and personality in the light of the subjective approach. *The world of psychology // Scientific and Methodological Journal.* – 2011. – № 1, 22-31 p.
2. Aksenova G. (1998). The formation of the subject position of a teacher in the course of training. Extended abstract of doctoral dissertation (Psychology). – Moscow, 1998.
3. Andreeva G. *Social Psychology.* – Moscow: Aspect Press, 2010.
4. Burns R. (1986). *Self-Concept Development and Education.* – Moscow: Progress. (Transl.: Burns R. (1982). *Self-Concept Development and Education.* London: Longman).

5. Bodalev A. Psychology of communication. – Moscow: Practical Psychology Institute; Voronezh: NPO «MODEK», 1996.
6. Vachkov I. (2007). A multi-subject approach to pedagogical interaction // Problems of Psychology. – 2007. – № 3, 16-29 p.
7. Volkova D., Orlov A., Orlova N. The sign, the metaphor, the symbol – the methodology of subjectivity // Psychology. Journal of Higher School of Economics. – 2010. – № 7(3), 89-119 p.
8. Volkova E. Teacher's subjectivity: theory and practice. (Extended abstract of doctoral dissertation (Psychology)). – N.Novgorod, 1998.
9. Golovey L., Petrash M. On the problem of development of the subject of activity. In the book: L.Korostyleva. Psychological problems of self-actualization. – Saint Petersburg: Saint Petersburg State University, 2007.
10. Davydov V. On the concept of personality in contemporary psychology // Psychology Journal. – 1998. – № 4, 22-32 p.
11. Deryabo S. The phenomenon of subjectification of nature objects (Extended abstract of doctoral dissertation (Psychology)). – Moscow, 2002.
12. Zimnyaya I. Educational psychology. – Moscow: MPSI; Voronezh: NPO «MODEK», 2010.
13. Kudryavtsev V., Urazalieva G. (2005). Prerequisites of personal growth in developing education // Problems of psychology. – 2005. – № 4, 52-62 p.
14. Markova A. Psychology of professionalism. – Moscow: The international humanitarian fond «Znanie», 1996.
15. Mitina L. To the psychologist about teachers. Personal and professional development of a teacher: psychological content, measurement and technology of corrective developmental programmes. – Moscow: Psychological Institute; Moscow State University of Psychology & Education, 2010.
16. Panov V. Subjectivity as a unit of analysis of psychological development (on the development of motor activity in pre-school children). In the book: A.Zhuravlev, V.Znakov, Z.Ryabikina (eds.). Personality and subsistence: subject approach. Proceedings of the Conference commemorating the 75th anniversary of A.Brushlinsky,

October 15-16, 2008 (pp. 159-162). – Moscow: the Institute of the Psychology of Russian Academy of Sciences, 2008.

17. Petrovsky A. Personality. Activity. Collective group. – Moscow: Politizdat, 1982.

18. Petrovsky V. Does the subject of cognition exist? //Methodology and History of Psychology. – 2010. – № 1, 136-148 p.

19. Petrovsky V. The man above the situation. – Moscow: Common sense, 2010.

20. Rubinstein S. The man and the world. – Saint Petersburg: Piter, 2012.

21. Sergienko E. The principles of developmental psychology: contemporary view // Psychological investigations. – 2012. – № 5(24).

22. Seregina I. Psychological structure of subjectivity as a personal trait of a teacher. (Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). – Moscow, 1999. readiness of future teachers to the profession. Urgent problems in professional education. – Kaliningrad: Immanuel Kant Baltic Federal University. – 2009. – № 24. – C. 60-63.

24. Slobodchikov V., Isaev E. Backgrounds of psychological anthropology. Human psychology: introduction to psychology of subjectivity. – Moscow: School Press, 1995.

25. Ulybina E. Psychology of everyday consciousness. – Moscow: Common sense, 2001.

26. Heidegger M. European Nihilism. In the book: the Problem of a man in Western philosophy. – Moscow: Progress, 1988. – P. 261-313.

27. Chesnokova I. The problem of self-conscience in psychology. – Moscow: Nauka, 1977.