

Психологические науки

УДК 159.92

EDN RDINMU

<https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2024-213-130-141>

ЗНАЧИМЫЙ ВЗРОСЛЫЙ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

В. С. Басюк, Е. Ю. Илалтдинова

Аннотация. В статье представлена интерпретация понятия *значимый взрослый* на основе его сопоставления с понятиями *другой* и *значимый другой* в контексте феноменологии развития и бытия личности. Результаты проведенного авторами сравнительного исследования эволюции понятий в философском и психологическом знании, а также лингвистического и семантического анализа терминов *значимый взрослый* и *значимый другой* с учетом культурологических особенностей субъект-субъектного взаимодействия по передаче ценностей позволили авторам сформулировать определение понятия *значимый другой*. Область применения предлагаемого подхода к дефиниции актуализируется усилением внимания к проблемам эффективности наставничества и воспитания детей и молодежи.

Ключевые слова: развитие личности, внутренняя позиция личности, субъект-субъектное взаимодействие, самосознание, значимый другой, значимый взрослый

SIGNIFICANT ADULT IN PERSONALITY DEVELOPMENT

V. S. Basyuk, E. Yu. Ilaltdinova

Abstract. The article presents an interpretation of the concept of 'significant adult' based on its comparison with the concepts of 'other' and 'significant other' in the context of the phenomenology of personality development and existence. The authors carried out a comparative study of the evolution of the said concepts in philosophy and psychology. The authors also conducted a linguistic and semantic analysis of the terms 'significant adult' and 'significant other', taking into account the cultural characteristics of subject-subject interaction related to the transfer of values. Based on the results, the authors put forward their definition of 'significant other'. The proposed approach to defining the term is actualized by increased attention to the problems of effectiveness of mentoring and moral education of children and youth.

Keywords: personality development, internal position of personality, subject-subject interaction, self-consciousness, significant other, significant adult

Введение

Актуализация жизненно важных для развития нашей страны задач в сфере воспитания детей и молодежи по формированию традиционных российских духовно-нрав-

ственных ценностей, проблемы эффективности этого процесса в условиях массового характера и государственного регулирования требуют осмысления роли педагога с точки зрения психологических оснований развития личности детей, подростков и молодежи

в педагогическом процессе. Необходимо перевести из психологической плоскости в педагогическую плоскость функциональные задачи значимого взрослого как субъекта формирования внутренней позиции личности в задачи педагога по управлению процессом воспитания.

Развитие личности — процесс, сопровождающий человека на протяжении всей его жизни. Многие ученые — философы, психологи, педагоги, социологи, антропологи — со времен античности искали ответ на вопрос о том, что лежит в основе данного процесса. На сегодняшний день достигнуто единство в основных факторах, влияющих на развитие личности. В данной статье мы опираемся на концептуальные подходы научной школы ученого-психолога, академика РАО В. С. Мухиной «Феноменология развития и бытия личности».

Мухина, как и другие ученые, основными факторами развития личности (Мухина 2020, 739) определяет: 1) генетические предпосылки развития, 2) социальная среда, 3) внутренняя позиция личности. Влияние генотипа и социальной среды, их конвергенция обсуждались учеными многие столетия. Об этом писали В. Штерн (Штерн 1915), К. Д. Ушинский (Ушинский 1950); Л. С. Выготский (Выготский 1991). Понятие «внутренняя позиция личности» введено в научный обиход в XX в. и рассматривается основателем нашей научной школы как *«внутренняя позиция — особое, одновременно ценностное отношение человека к себе, к собственному жизненному пути, к окружающим людям, к миру и жизни вообще»* (Мухина 2020, 537).

Важным компонентом формирования ценностного отношения личности, ее аксиологической сферы является рефлексия на окружающих человека людей: его собственное отношение к тем, кто его окружает, и отношение людей к индивиду как к уникальной личности. Понятие «отношение к окружающим людям» рассматривается в данной статье в контексте взаимодействия индивида с человеком, который имеет для него опре-

деленное значение, что позволяет индивиду принимать оказываемое влияние через рефлексию на чувства, эмоции, поведение. Предметом сравнительного анализа являются термины для обозначения такого человека: *значимый взрослый* и *значимый другой*. Они рассматриваются в эволюции философского и психологического знания и в лингвистической состоятельности для практического использования в сфере педагогически целесообразно выстроенного субъект-субъектного взаимодействия в современной образовательной и наставнической деятельности.

Сравнительный анализ понятий в эволюции психологического знания

Ретроспективный анализ понятия *значимый взрослый* необходимо начинать с трудов Платона, который, опираясь на труды своего учителя Сократа, писал о важности познания себя через познание другого человека.

Начиная с XIX в. центральным постулатом в осознании и изучении особенностей взаимодействия становится видение человека как общественного существа, как результата бытия общественных отношений. Ученые очень часто в своих трудах рассматривают особенности формирования личности человека через его взаимодействие с другими индивидами. Через отношение к другим людям и во взаимодействии с ними человек познает мир и идентифицируется с ним. Представитель немецкого экзистенциального течения М. Хайдеггер отмечал: «Даже если мы видим другого “просто бездельничающим”, он никогда не воспринимается как наличная человеко-вещь <...> Другой встречается в своем присутствии в мире» (Хайдеггер 2003). Философ подчеркивал важность бытия человека во взаимном со-бытии с другими, где индивид раскрывает для себя и окружающих суть своего собственного бытия, на основе ценностного отношения.

Вслед за Хайдеггером французский экзистенциалист Ж.-П. Сартр писал о значимости Другого с точки зрения объекта и субъекта, подчеркивая развитие самосознания

индивида через взаимоотношения «Я — Другой»: «...в самом постижении этого отрицания возникает сознание себя, то есть я могу иметь ясное сознание себя, поскольку я также ответствен за отрицание другого, который является моей собственной возможностью» (Сартр 2000). Философ рассматривает категорию Другой в качестве иного индивида «смотрящего на меня», при этом модус «Я» осуществляет полноту своего бытия через Другого. А значит, Другой может претендовать на схожие ценности или блага, что и может являться источником конфликта.

Взаимодействие индивида с другими людьми как уникальный процесс идентификации активно описан в трудах австрийского ученого-психоаналитика З. Фрейда. Фрейд рассматривал идентификацию человека с другими как отождествление, преимущественно происходящее бессознательно. Ученый акцентировал: «Каждый индивид — это составная часть многочисленных масс, множественным образом связанных. Посредством идентификации, он строит свой идеал «Я» по различным образцам. Таким образом, каждый индивид обладает частицей многочисленных душ масс, души своей расы, своего круга, своего вероисповедания, гражданского состояния и т. п. и, преодолевая их, может подняться до некоторого уровня независимости и оригинальности» (Фрейд 1990). Этот механизм развития личности работает последовательно и линейно. Сначала индивид копирует, а в дальнейшем перенимает и присваивает поведение и качества значимого субъекта (Басюк, Николаев 2024). Так и происходит процесс перехода бессознательного отождествления в сознательную идентификацию.

XX век ознаменован активным познанием и описанием особенностей взаимодействия между индивидом и социумом. В научный обиход вводятся понятия *значимый взрослый*; *значимый другой*; *близкий взрослый*.

Л. С. Выготский в своей культурно-исторической теории, говоря о развитии высших психических функций индивида и важности

включения личности в социальную ситуацию ее развития, а также об «интерпсихическом» взаимодействии «ребенок — взрослый» подчеркивал: «Мы можем сформулировать общий генетический закон культурного развития в следующем виде: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» (Выготский 1983, 145). От этого утверждения ученого начинается активное изучение и исследование особенностей взаимодействия между ребенком и взрослым, значение взрослого в формировании личностных качеств ребенка.

Согласно теории привязанности Д. Боулби, созданной на основе исследования детско-родительских отношений (Юдина 2022), *значимых взрослых* может быть несколько. Это не всегда «положительный» взрослый, если взрослый показывает противоположную «положительной» модель поведения, то он тоже может стать значимым, так как в процессе постоянных взаимодействий с миром людей и объектов ребенок конструирует сложную внутреннюю «рабочую модель» окружающего его мира, значимых взрослых и себя самого в этом мире. Он пришел к выводам, что однажды созданные ребенком модели поведения для значимого взрослого и самого себя затем срабатывают автоматически, помогая ребенку понять новую информацию, — они устойчивы к изменениям.

Анализ понятия *значимый взрослый* в отечественной психолого-педагогической и словарно-энциклопедической литературе позволил выявить наличие различных подходов к его интерпретации в связи с научными представлениями о «близком взрослом» («значимом другом») в социальной ситуации развития (Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, М. И. Лисина, В. С. Мухина).

Изучая суть феномена *значимого другого*, А. А. Бодалев отмечал: «Субъективная значимость другого человека представляет собой феномен, проявляющийся и форми-

рующийся в общении людей друг с другом. Суть его заключается в более или менее отчетливом осознании и более или менее сильном переживании человеком ценности для него другой личности. Обычно и осознание, и переживание этой ценности выражаются у человека в сопряженных друг с другом формах отражения значимой для него личности, эмоционального отношения к ней, а также обращения с этой личностью» (Бодалев 1985). Ученый акцентировал, что субъективная значимость может иметь как позитивный, так и негативный характер. Исследователь обосновал, что субъективная значимость другого — разных людей, для человека различается не только основаниями, но и по уровню осознания ее человеком.

Как утверждали М. Ю. Кондратьев и В. А. Ильин, *значимый другой* — личность, оказывающая влияние на иных людей, которое выражается в «качественном изменении их смысловых образований и поведенческой активности» (Кондратьев, Ильин 2007).

А. В. Петровский предложил «трехфакторную модель» репрезентации личности *значимого другого*, включающую такие компоненты, как «референтность» (признание за другим индивидом права принимать решения), «аттракция» (сильные чувства по отношению к другому человеку) и «власть» (статус, место в иерархии). Комбинирование компонентов модели, по его мнению, порождает «разные типы» *значимого другого* (Петровский 1991).

Изучая отношения «ребенок — общественный взрослый», т. е. взрослый как носитель общественных норм и требований, и отношения «ребенок — близкий взрослый и сверстник» (индивидуально-личностные отношения), О. А. Карабанова отмечает, что «важнейшим компонентом социальной ситуации развития ребенка является ориентирующий образ, на основе которого реализуется активно-действенная позиция ребенка в отношении социальной действительности». Она выделяет функции этого образа: планирование и регуляция совместной деятель-

ности и общения и его виды: «внутренняя позиция, личностно-ориентирующий образ Я (самооценка), образ партнера и образ межличностных отношений с ним», и приходит к заключению, что «регуляция ребенком (подростком) форм совместности и сотрудничества <...> регуляция собственной деятельности в контексте межличностных и социальных отношений, осуществляемая на основе ориентирующих образов, определяет зону ближайшего развития благодаря изменению чувствительности ребенка к различным социальным влияниям и сотрудничеству с носителями компетентности» (Карабанова 2012).

К. Д. Любомирский развивает положения Выготского о включении личности в социальную ситуацию ее развития и об «интерпсихическом» взаимодействии «ребенок — взрослый» как условиях развития личности в подростковом возрасте, определяет роль взрослого как «проводника ребенка в принципиально новом для него мире», без которого ребенок не может развиваться самостоятельно, не может интериоризировать опыт предыдущих поколений (Любомирский 2015, 10), не может присвоить необходимые средства «для решения актуальных возрастных задач в процессе вхождения во взрослость» (Любомирский 2015, 12).

Особенностью современного общества Любомирский отмечает необходимость подростков и юношей ориентироваться не на одного взрослого, а на «целый круг значимых взрослых, интегрируя необходимые им качества и характеристики в целостный образ — «образ значимого взрослого»» (Любомирский 2015, 10). Исследователь опирается, вслед за Карабановой, на рассмотрение «ориентирующего образа наставника (значимого взрослого), характеризующегося представленностью в сознании молодого человека личностных качеств «значимого другого», выделенных самим субъектом в процессе самоопределения» (Любомирский 2015, 12).

Процесс самоопределения в этом контексте исследователь рассматривает как прямое

соотнесение этих качеств с новыми возрастными задачами. Это соотносится с направленностью рефлексии при формировании внутренней позиции личности (Мухина) на себя, на других людей и на окружающую действительность.

Любомирский делает вывод, что «образ значимого взрослого может складываться из характеристик родителей, родственников, близких друзей, учителей, популярных личностей и др., которые эмоционально и сознательно могут восприниматься молодыми людьми в качестве проводников во взрослую жизнь» (Любомирский 2015, 13). Здесь важно учесть соединение когнитивного и эмоционального контекстов восприятия молодыми людьми взрослого при формировании образа значимого взрослого. Исследователь определяет функции значимого образа взрослых в личностном развитии современных подростков:

- образ значимого взрослого наполнен важными для подростка психологическими особенностями и является средством, с помощью которого он приобретает их и входит в мир взрослых;
- образ значимого взрослого различается в зависимости от позиции субъекта, что свидетельствует о том, что подростки сами различают успешность и социально желательные значимые черты (Любомирский 2015).

В ходе исследований было определено, что образ значимых взрослых, которыми обладают современные подростки, различаются в зависимости от их субъектной и гендерной позиции. У мальчиков подросткового возраста в образах значимых взрослых отчетливо выражены социально значимые характеристики, что говорит об их ориентации на достижение успеха в определенной социальной деятельности. У девочек подросткового возраста в образах значимых взрослых более четко выражена ориентация на собственную значимость в межличностной системе, в образах проявляются не столько предметно-функциональные характеристики личности, сколько черты, обознача-

ющие положительное отношение взрослого к ним (Любомирский 2015).

Л. В. Мардахаев обозначает *значимого взрослого* как человека (родители, педагоги, кумиры), имеющего особое значение для ребенка, так как он выступает наиболее авторитетным примером для подражания (Мардахаев 2014). Ф. Е. Василюк отмечает развивающийся характер значимых переживаний индивида и усложнение его жизненных миров в процессе онтогенеза: от «инфантильного мироощущения, подчиняющегося принципу удовольствия», — к «ценностно-смысловому осознанию действительности», возникающему как результат столкновения эмоционального опыта ребенка с ценностным сознанием *значимого другого* (Василюк 1984), к числу которых исследователь относит родителей, близких родственников, учителей, друзей, наставников и пр.

По мнению Н. Б. Шкопорова, *значимый* для ребенка *взрослый* (лицо его коммуникативного круга) самым непосредственным образом участвует в создании и укреплении его «Я-концепции» (Шкопоров 1980). По его мнению, субъективная значимость другого является межличностным феноменом, заключающимся в индивидуально-исторически сложившейся положительной или отрицательной объективной психологической зависимости индивида от значимых других. Эта зависимость субъективно дана индивиду в его эмоциональном отношении к ним, отражает посредством оценочного отношения степень динамического соответствия или несоответствия потребностей индивида, возможности их удовлетворения в прошлом, настоящем и будущем во взаимоотношениях со значимыми другими. Рассматриваемая Шкопоровым психологическая зависимость индивида обуславливает активность индивида по отношению к другим людям, самому себе, социальным и природным явлениям. В этом прослеживается трехвекторность (Мухина) рефлексии при формировании внутренней позиции личности, о которой мы говорили выше.

Оборотной стороной субъективной значимости другого является, по мнению Шко-

порова, тот или иной образ себя, чувство собственной значительности или ничтожности, т. е. в целом когнитивный и эмоциональный аспекты одобрения самого себя и соответствующее этому уровню поведение (Шкопоров 1980), что мы и относим к рефлексии на себя.

Классификация понятия *значимый взрослый* была предложена В. И. Слободчиковым и А. В. Шуваловым. Она основана на двух существенных признаках конкретного взрослого, которые, наиболее полно характеризуют статус этого взрослого в жизненном мире конкретного ребенка: «родной — чужой» — показатель кровного родства; «близкий — чужой» — показатель духовной близости (Слободчиков, Шувалов 2001). Критерием признака «родной — чужой» они называют принадлежность к одной родовой ветви. В случае с детьми — это материнская и отцовская ветви. Основой и главным критерием признака «близкий — чужой» является устойчивая духовная связь.

Отношения в детско-взрослом сообществе развиваются по двум линиям духовной близости. Первая линия духовной близости — это «взаимопонимание, принятие и доверие», а вторая — «постоянный взаимный разлад, разделение и отчуждение» (Слободчиков, Шувалов 2001). Именно духовная близость между ребенком и взрослым гармонизирует децентрализацию и индивидуализацию и гарантирует нормальное развитие независимости ребенка, которую отчуждение искажает и подавляет. В этих двух «линиях духовной близости» мы видим проявление психологических механизмов идентификации и обособления (Мухина) в контексте взаимодействия ребенка и *значимого взрослого*.

Таким образом, с точки зрения эволюции психологического знания термин *значимый взрослый* относится к позднему периоду и обозначает феномен более высокого уровня, который надстраивает специфическими характеристиками феномен *значимый другой* при их несомненной внутренней взаимосвязи.

Сравнительный анализ лингвистического оформления и семантической коннотации терминов *значимый взрослый* и *значимый другой*

Рассмотрим с точки зрения лингвистического оформления и семантической коннотации термины *значимый взрослый* и *значимый другой*, обратившись к словарно-энциклопедическим источникам в целях определения их ценности для понятийно-терминологического аппарата описания психолого-педагогической картины субъект-субъектного взаимодействия в процессе воспитания и обучения в современных условиях интенсивного развития прежде всего сфер воспитания и наставничества.

Термин *значимый взрослый*, по нашему мнению, представляется, по существу, вполне удачным для обозначения субъекта воспитательной, учебной и наставнической деятельности. Значимость педагога, воспитателя и наставника, его авторитет, знания, жизненный опыт и социальный статус, признаваемые взрослеющей личностью, — это обязательное условие успешности достижения целей их совместной деятельности.

Однако есть некоторые особенности лингвистической формы данного термина, которые могут привести к его неоднозначному восприятию, и их следует принимать во внимание. Речь идет о втором компоненте составного термина *значимый взрослый*.

Дело в том, что слово *взрослый*, согласно авторитетным толковым словарям современного русского языка, в первом своем значении является прилагательным. В «Большом толковом словаре русского языка» в первом значении этого слова читаем: «Достигший зрелого возраста, полной зрелости. *В<зросл>ая* дочь. *Ты в<зрослый>* человек — *реши сам*» (Кузнецов 1998, 127) (второе значение данного прилагательного в этом издании — «предназначенный для взрослых людей»: *взрослый* фильм, спектакль, *взрослые* туфли и т. п.) — не представляет интереса в плане рассматриваемой проблематики).

Дефиниция в первом значении не идеальна в контексте обсуждаемых нами проблем, так как упор делается прежде всего на зрелости как физиологическом «созревании» человека — его телесной «зрелости». Между тем важнейшим признаком полноценного, вполне сформировавшегося взрослого человека как воспитателя, наставника, учителя подрастающего поколения является *социальный* статус взрослого — овладение в совершенстве профессией, почет и уважение окружающих и т. п., что аксиоматически не предполагает, что любой человек, находящийся на этапе физиологического развития, отличающийся определенной возрастной характеристикой, имеет социальный статус, который необходим для реализации педагогической и воспитательной субъектной позиции.

«Физиологический» аспект в семантизации слова *взрослый* обнаруживаем и в соответствующей словарной статье «Большого академического словаря русского языка»: «Вышедший из детских и отроческих лет, достигший возмужалости, зрелости (о человеке)» (Горбачевич 2005, 531), а также в «Толковом словаре русского языка», изданном под эгидой отделения историко-филологических наук РАН: «Достигший зрелого возраста. *Взрослые особи. В<зрослый> юноша*» (Ожегов 2007, 89).

Не менее важно и то, что все три словаря своими иллюстративными примерами подводят к мысли, что слово *взрослый* в своем основном (а в «Большом академическом словаре русского языка» — фактически в единственном) значении является прилагательным. И если бы это было действительно так, то сочетание *значимый взрослый* следовало бы признать грамматически не вполне корректным, поскольку при прилагательном (или при группе прилагательных) непременно должно быть слово предметной семантики — существительное, называющее носителя признака (признаков).

Упомянутые выше толковые словари, на наш взгляд, недостаточно внятно информируют о том, что от указанного значения

прилагательного *взрослый* способом субстантивации образовано существительное *взрослый* в значении взрослый человек.

При этом в «Большом толковом словаре русского языка» функционирование данного существительного ограничивается множественным числом в контекстах типа *фильм для взрослых, обходиться без помощи взрослых*. Но «Большой академический словарь русского языка» опровергает это ограничение примером из романа «Мать» М. Горького: «*Софья казалась ей подростком, который торопится выдать себя за взрослого*». В Толковом словаре русского языка, изданном под редакцией академика Н. Ю. Шведовой, видного отечественного специалиста в области русской грамматики, функционирование существительного *взрослый* также не ограничивается формами только множественного числа (Ожегов 2007).

Используемый в специальной литературе для обозначения авторитетного наставника (педагога) термин *значимый другой* по своим лингвистическим характеристикам (морфологическим, деривационным, синтаксическим) практически идентичен термину *значимый взрослый*, так как содержит субстантивированное прилагательное, хотя и местоименное — *другой* (в значении «не этот, не данный») (Горбачевич 2005, 395; Кузнецов 1998, 217; Ожегов 2007, 285).

Что же касается семантики термина *значимый другой*, то в контексте особенностей педагогического процесса ситуация более сложная, прежде всего в семантическом поле *возраст*.

Так, ранее рассмотренный термин *значимый взрослый* по определению относится к группе именованных лиц, *старших* по возрасту по отношению к субъектам педагогического взаимодействия, тогда как значимым «другим» может быть любой — не только взрослый человек, обладающий авторитетом (отец, старший брат и т. п.), но и ровесник объекта воздействия (одноклассник, друг), и младший по отношению к нему.

Не менее важно и то, что воздействие «другого» может быть *неформальным* —

не регламентированным (в отличие от условий целенаправленного педагогического взаимодействия). Кроме того, заметим, что процесс неформального «обучения» и «воспитания» *не имеет временных границ*, он длится от детского сада до глубокой старости в течение всей жизни.

В системе организационных и аксиологических измерений термин *значимый взрослый* мы связываем с системой обучения и воспитания, создаваемой государством и обществом. Его деятельность направлена на формирование продуктивных знаний и навыков, духовной составляющей развития и общественно полезных умений. Неформальный *значимый другой* может учить и «хорошему», и «плохому» в различных контекстах жизни разной степени организованности и целенаправленности.

Возрастная неопределенность термина *значимый другой* и неформализованный контекст влияния на развитие личности обращает нас к исследованиям М. Мид типов культур по передаче знаний, опыта, ценностей и культуры в условиях разновекторности взаимодействий между различными поколениями. Она выделяет в 1970-х гг. три типа культур — постфигуративная, кофигуративная и префигуративная — на основе направленности вектора обмена между поколениями. Феномен *значимого другого* принимает здесь специфический ракурс рассмотрения как субъекта, выполняющего функцию передачи.

В постфигуративной культуре «прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения <...> прожитое ими — это схема будущего для их детей» (Мид 1988, 322). Опыт и мудрость старших поколений остаются ресурсом для молодежи, влияя на формирование их ценностей и личностного развития. В кофигуративной культуре «преобладающей моделью поведения для людей <...> оказывается поведение их современников» (Мид 1988, 342) имеет значение влияние сверстников на поведение индивида. Префигуративная культура отличается тем, что «взрослые учатся также у своих

детей», которых делает более осведомленными и компетентными в некоторых областях меняющаяся социальная среда (Мид 1988, 322). Очень рельефно мы увидели это при овладении старшим поколением определенными навыками в период вынужденного экстренного перехода на дистанционное обучение. Мид отмечает, что кофигурация и префигурация редко являются единственным способом передачи культуры (Мид 1988), параллельно старшие оказывают влияние, определяют стиль и устанавливают пределы, т. е. осуществляют педагогическое управление.

Все три способа обмена опытом и ценностями существуют одновременно и не отменяют друг друга. Показательно, что советские и англосаксонские исследователи по-разному видели ценность типологии культур Мид. Первые в конце 1980-х гг. посчитали возможным игнорировать как малоценные (Мид 1988, 423) ее выводы о префигуративной культуре, современные англосаксонские исследователи игнорируют значение кофигуративной культуры.

Таким образом, *значимый другой* — субъект разнонаправленных взаимоотношений между поколениями. На первый план выходит не признак возраста, который, например, заложен в термине «реверсивное» наставничество (от младшего старшему), а признак направленности от того, кто обладает навыками, опытом, ценностями, культурой и транслирует к тому, кто их принимает без относительно к их возрастным отличиям. Однонаправленность влияния от *значимого другого* в разновозрастном сообществе включает все возможные комбинации субъект-субъектных взаимодействий участников различного возраста от более старшего, от того, кто младше, и от ровесника.

Ориентация современной государственной политики на сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей актуализирует, с одной стороны, роль взрослого, обладающего соответствующими аксиологическими основаниями

собственного мировоззрения и поведения, а с другой — в условиях длительного периода распространения в обществе «ценностей общества потребления» приобретает актуальность облагораживающее влияние детей и молодежи, воспринимающих новые ценности, на старших и младших в семье и в ближайшем окружении. В этом примере ярко проявляется отличительный признак: целенаправленность влияния *значимого взрослого* и спонтанность влияния *значимого другого*.

В «Большом психологическом словаре» *значимый другой* — это «определенный человек, чье мнение высоко ценится данной личностью; своего рода референтная личность. Термин “Значимый другой” впервые ввел американский психиатр Гарри Салливан (Sullivan, 1892–1949). При этом имелся в виду любой человек, влиятельный (авторитетный) в своем воздействии на поведение и развитие данной личности, т. е. на акцептирование (принятие) ею тех или иных социальных норм, ценностных ориентаций, формирование образа себя. Примером курьезной интерпретации этого понятия может служить трехфакторная модель, предложенная А. В. Петровским (1991), в которой, напр., допускается, что “Значимый другой” можем быть крайне неприятным высокопоставленным дураком» (Мещеряков, Зинченко 2009).

Наконец, термины *значимый взрослый* и *значимый другой* по-разному соотносятся с архетипическим противопоставлением СВОЙ ↔ ЧУЖОЙ (Краснов 2003). Слово *другой* своим семантическим потенциалом имеет коннотацию отчуждения от непривычного, необычного, исключения объекта из личной сферы говорящего; ср. устанавливаемое лексикографами второе значение данного слова: «Не такой, иной» (Ожегов 2007, 217).

А *значимый взрослый*, если это член семьи или опытный педагог, наставник или воспитатель, как правило, является или становится для взрослеющего человека (и в процессе, и по результатам) «своим».

Советский философ Б. Ф. Поршнев, детально исследуя особенности развития человеческих отношений, пришел к идее первичности дихотомии «Мы» — «Они». Причем «Они» или «Чужие» («Другие») появляются в эволюционном развитии человеческого рода раньше, после чего у индивида появляется потребность в создании «Мы», «Свои». Глубинно семантическое наполнение описанной дихотомии исследовала социальный психолог Е. В. Рягузова, подчеркивая, что оно выражается скорее в негативном ключе, предрасполагает к противопоставлению и несет в себе враждебность. Проводя методологический анализ понятия «Другой», исследователь подтвердила, что в отечественной науке реже употребляется данное понятие, тогда как фигура «значимого взрослого» присутствует во многих теоретико-методологических концепциях (Рягузова 2010). Рягузова отмечает, что в настоящий момент методологический статус «Другого» является сложно дифференцируемым понятием (Рягузова 2018). Данный дискурс рассматривался в контексте анализа теоретико-методологических аспектов идентификации и идентичности (Басюк, Николаев 2024).

В то же время *значимый другой* в психологическом плане может стать и «своим», и «чужим» в зависимости от методов и результатов своего воздействия в процессе взаимодействий. Это может быть рассмотрено как профессиональная задача эволюции педагога в психологическом пространстве субъект-субъектного педагогического взаимодействия из *другого* — в *значимого другого* — и, наконец, в *значимого взрослого* в восприятии его своими подопечными и в собственном позиционировании.

Заключение

Таким образом, есть основания различать термины *значимый взрослый* и *значимый другой*. Мы полагаем, что в процессе воспитания, обучения и наставничества предпочтительнее использовать менее расплывчатый по содержанию термин *значимый*

взрослый, который отражает основную педагогическую линию субъект-субъектной коммуникации в сфере воспитания, обучения и наставничества. Особенно важно рассматривать диаду «подопечный — значимый взрослый» в наставнической деятельности, поскольку в силу добровольности объединения она требует установления доверительных отношений «духовной близости». **Значимый взрослый в педагогическом контексте** — это человек, не просто оказывающий наибольшее влияние на развитие ребенка: формирование его внутренней позиции, ценностей и убеждений, это человек, которому ребенок доверяет. Доверие — основа стремления соответствовать ожиданиям и идеалам значимого взрослого, уверенности в своих силах без страха сделать ошибки при осознании ценности близкого свободного и безопасного окружения.

Условием формирования доверия является событийная наполненность совместной деятельности или совместное бытие значимого взрослого и ребенка — ценностная основа для достижения целей личностного развития в совместной деятельности, направленного на развитие чувственного восприятия, на развитие самосознания через рефлексивные практики взаимодействия. Яркое и волнующее событие остается в сознании и предопределяет в том числе дальнейшую деятельность взрослеющей личности, особенно когда оно является результатом совместной подготовительной работы, а не пассивного ожидания завтрашней радости, успеха ребенком при реализации его жизненных планов. Ценностное насыщение персонально-событийного пути ребенка — это сфера педагогической ответственности значимого взрослого.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Басюк, В. С. Николаев, А. А. (2024) Идентификация и идентичность: теоретико-методологический аспект. *Ярославский педагогический вестник*, № 3 (138), с. 161–175.
- Бодалев, А. А. (1985) Субъективная значимость другого человека и определяющие ее факторы. *Вестник МГУ. Серия 14: Психология*, № 2, с. 14–18
- Василюк, Ф. Е. (1984) *Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций)*. М.: Изд-во Моск. ун-та, 200 с.
- Выготский, Л. С. (1983) *История развития высших психических функций. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики*. М.: Педагогика, 368 с.
- Выготский, Л. С. (1991) *Педагогическая психология*. М.: Педагогика, 480 с.
- Горбачевич, К. С. (ред.). (2005) *Большой академический словарь русского языка. Т. 2*. СПб.: Наука, 659 с.
- Карабанова, О. А. (2012) Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л. С. Выготского к П. Я. Гальперину. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, № 4, с. 73–83.
- Кондратьев, М. Ю., Ильин, В. А. (2007) *Азбука социального психолога-практика: справочно-энциклопедическое издание*. М.: Пер Сэ, 464 с.
- Красных, В. В. (2003) «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: Гнозис, 375 с.
- Кузнецов, С. А. (ред.). (1998) *Большой толковый словарь русского языка*. СПб.: Норинт, 1536 с.
- Любомирский, К. Д. (2015) *Психологические основания формирования образа значимого взрослого у подростков и юношей. Автореферат на соискание степени кандидата психологических наук*. М., Российский государственный гуманитарный университет, 23 с.
- Мардахаев, Л. В. (2014) *Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов*. М.: Изд-во Российского социального университета, 362 с.
- Мид, М. (1988) *Культура и мир детства. Избранные произведения*. М.: Наука, 429 с.
- Мещеряков, Б. Г., Зинченко, В. П. (ред.). (2009) *Большой психологический словарь*. М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 811 с.
- Мушина, В. С. (2020) *Личность: Мифы и Реальность: Альтернативный взгляд, системный подход, инновационные аспекты*. 7-е изд., испр. и доп. М.: Национальный книжный центр, 1088 с.

Ожегов, С. И. (2007) *Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов*. М.: Азбуковник, 1175 с.

Петровский, А. В. (1991) Трехфакторная модель значимого другого. *Вопросы психологии*, № 1, с. 7–17.

Рягузова, Е. В. (2010) Методологический статус «Другого»: психологический дискурс. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика*, № 2 (10), с. 73–79.

Рягузова, Е. В. (2018) Трансформация картины мира и способов категоризации Другого у современного ребенка. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития*, № 3 (7), с. 228–237.

Сартр, Ж.-П. (2000) *Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии*. М.: Республика, 639 с.

Слободчиков, В. И., Шувалов, А. В. (2001) Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей. *Вопросы психологии*, № 4, с. 97–98.

Ушинский, К. Д. (1950) *Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т. 1*. М.: АПН РСФСР, 776 с.

Фрейд, З. (1990) *Массовая психология и анализ человеческого Я*. М.: Мерани, 228 с.

Хайдеггер, М. (2003) *Бытие и время*. Харьков: Фолио, 503 с.

Шкопоров, Н. Б. (1980) *Феноменология, динамика и психологические механизмы субъективной значимости другого человека для старших подростков в условиях школы-интерната. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. М., АПН СССР. Ордена трудового красного знамени научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии, 196 с.

Штерн, В. (1915) *Психология раннего детства до шестилетнего возраста: с использованием в качестве материала ненапечатанных дневников Клары Стерн. Вып. 1–4*. Пг.: Изд-во газ. «Школа жизни».

Юдина, Т. О. (2022) Теория привязанности Боулби. *Большая российская энциклопедия: научно-образовательный портал*. [Электронный ресурс]. URL: <https://bigenc.ru/c/teoriia-priviazannosti-boulbi-0ff247/?v=3811091> (дата обращения 23.06.2024).

REFERENCES

Basyuk, V. S. Nikolaev, A. A. (2024) Identifikatsiya i identichnost': teoretiko-metodologicheskij aspekt. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, № 3 (138), s. 161–175.

Bodalev, A. A. (1985) Sub'ektivnaya znachimost' drugogo cheloveka i opredelyayushchie ee faktory. *Vestnik MGU. Seriya 14: Psikhologiya*, № 2, s. 14–18

Vasilyuk, F. E. (1984) *Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsij)*. М.: Изд-во Моск. un-ta, 200 с.

Vygotskij, L. S. (1983) *Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsij. Sobranie sochinenij: v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki*. М.: Pedagogika, 368 с.

Vygotskij, L. S. (1991) *Pedagogicheskaya psikhologiya*. М.: Pedagogika, 480 с.

Gorbachevich, K. S. (red.). (2005) *Bol'shoj akademicheskij slovar' russkogo yazyka. T. 2*. SPb.: Nauka, 659 с.

Karabanova, O. A. (2012) Orientiruyushchij obraz v strukture sotsial'noj situatsii razvitiya rebenka: ot L. S. Vygotskogo k P. Ya. Gal'perinu. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*, № 4, s. 73–83.

Kondrat'ev, M. Yu., Il'in, V. A. (2007) *Azbuka sotsial'nogo psikhologa-praktika: spravochno-entsiklopedicheskoe izdanie*. М.: Per Se, 464 с.

Krasnykh, V. V. (2003) “Svoj” среди “chuzhikh”: mif ili real'nost'? М.: Gnozis, 375 с.

Lyubomirskij, K. D. (2015) *Psikhologicheskie osnovaniya formirovaniya obraza znachimogo vzroslogo u podrostkov i yunoshej. Avtoreferat na soiskanie stepeni kandidata psikhologicheskikh nauk*. М., Rossijskij Gosudarstvennyj Gumanitarnyj Universitet, 23 с.

Kuznetsov, S. A. (red.). (1998) *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. SPb.: Norint, 1536 с.

Mardakhaev, L. V. (2014) *Sotsial'naya pedagogika: kratkij slovar' ponyatij i terminov*. М.: Изд-во Rossijskogo sotsial'nogo universiteta, 362 с.

Mid, M. (1988) *Kul'tura i mir detstva. Izbrannye proizvedeniya*. М.: Nauka, 429 с.

Meshcheryakov, B. G., Zinchenko, V. P. (red.). (2009) *Bol'shoj psikhologicheskij slovar'*. М.: AST; SPb.: Prajm-Evroznak, 811 с.

- Mukhina, V. S. (2020) *Lichnost': Mify i Real'nost': Al'ternativnyj vzglyad, sistemnyj podkhod, innovatsionnye aspekty*. 7-e izd., ispr. i dop. M.: Natsional'nyj knizhnyj tsentr, 1088 s.
- Ozhegov, S. I. (2007) *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka s vklyucheniem svedenij o proiskhozhdenii slov*. M.: Azbukovnik, 1175 s.
- Petrovskij, A. V. (1991) Trekhfaktornaya model' znachimogo drugogo. *Voprosy psikhologii*, № 1, s. 7–17.
- Ryaguzova, E. V. (2010) Metodologicheskij status «Drugogo»: psikhologicheskij diskurs. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*, № 2 (10), s. 73–79.
- Ryaguzova, E. V. (2018) Transformatsiya kartiny mira i sposobov kategorizatsii Drugogo u sovremennogo rebenka. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*, № 3 (7), s. 228–237.
- Sartr, Zh.-P. (2000) *Bytie i nichto: Opyt fenomenologicheskoy ontologii*. M.: Respublika, 639 s.
- Slobodchikov, V. I., Shuvalov, A. V. (2001) Antropologicheskij podkhod k resheniyu problemy psikhologicheskogo zdorov'ya detej. *Voprosy psikhologii*, № 4, s. 97–98.
- Ushinskij, K. D. (1950) *Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii. T. 1*. M.: APN RSFSR, 776 s.
- Frejd, Z. (1990) *Massovaya psikhologiya i analiz chelovecheskogo Ya*. M.: Merani, 228 s.
- Khajdegger, M. (2003) *Bytie i vremya*. Khar'kov: Folio, 503 s.
- Shkoporov, N. B. (1980) *Fenomenologiya, dinamika i psikhologicheskie mekhanizmy sub'ektivnoj znachimosti drugogo cheloveka dlya starshikh podrostkov v usloviyakh shkoly-internata. Dissertatsiya na soiskanie stepeni kandidata psikhologicheskikh nauk*. M., APN SSSR. Ordena trudovogo krasnogo znamenii nauchno-issledovatel'skij institut obshchej i pedagogicheskoy psikhologii, 196 s.
- Shtern, V. (1915) *Psikhologiya rannego detstva do shestiletnego vozrasta: s ispol'zovaniem v kachestve materiala nenapechatannykh dnevnikov Klary Stern. Vyp. 1–4*. Pg.: Izd-vo gaz. "Shkola zhizni".
- Yudina, T. O. (2022) Teoriya privyazannosti Boulbi. *Bol'shaya rossijskaya entsiklopediya: nauchno-obrazovatel'nyj portal*. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://bigenc.ru/c/teoriia-privyazannosti-boulbi-0ff247/?v=3811091> (data obrashcheniya 23.06.2024).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

БАСЮК Виктор Стефанович — *Viktor S. Basyuk*

Российская академия образования, Москва, Россия.

Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

SPIN-код: 5404-0727, ORCID: 0000-0002-2448-0673, e-mail: basyuk.victor@raop.ru

Доктор психологических наук, доцент, академик Российской академии образования, и. о. вице-президента Российской академии образования.

ИЛАЛТДИНОВА Елена Юрьевна — *Elena Yu. Ilaltdinova*

Российская академия образования, Москва, Россия.

Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

SPIN-код: 8093-3687, ORCID: 0000-0002-9017-4658, e-mail: ilaltdinova@raop.ru

Доктор педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией научно-методического сопровождения детских и молодежных объединений и сообществ Российской академии образования.

Поступила в редакцию: 14 июня 2024.

Прошла рецензирование: 15 июля 2024.

Принята к печати: 1 октября 2024.