

М. Н. Зыкова | [casuel@mail.ru](mailto:casuel@mail.ru)

Кандидат психологических наук

Педагог дополнительного образования, методист

МБУ ДО «Детско-Юношеский Центр Светлогорского городского округа»

## К проблеме рефлексии аксиологических оснований деятельности ее субъектом: мифологема человека (ученика) в педагогическом сознании

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема рефлексии ценностных оснований педагогической деятельности в части представлений об ученике. Анализируется характер связи между сложившимся в сознании педагога образом ученика в аспекте возможности и условий развития личности, с одной стороны, и выбором стратегий и тактик педагогического воздействия, с другой. Описаны возможные модели педагогического воздействия, их риски и последствие. Приведены образцы конструирования рефлексии субъектом педагогического труда. Обозначены подходы к развитию потребности и способности рефлексии аксиологических оснований педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** образ и деятельность, рефлексия оснований деятельности, ценностные основания деятельности, мифологема.

Актуальность постановки и анализа проблемы обусловлена значимостью роли образа как регулятора деятельности человека. В научном плане представляет

интерес рассмотрение характера и механизмов взаимодействия образа и деятельности; в прикладном аспекте анализ проблемы соотносится с запросом общества на подготовку и сопровождение профессионального развития педагогов; в практическом плане актуальность работы обусловлена возможностью применения полученных данных в процессе подготовки / переподготовки педагогических кадров.

Объектом анализа выступают ценностные основания мифологема человека в педагогическом сознании.

В качестве предмета — связи ценностных оснований мифологема человека с реальной деятельностью педагога. Эти связи рассматриваются как практические следствия ценностных оснований педагогической деятельности.

Цель — выявить специфику этих связей, в том числе в аспекте анализа последствий действия той или иной ценности (аксиомы) на характер педагогических воздействий.

Задачами работы являются описание и анализ ценностных оснований мифологии человека, построение моделей взаимоотношенности содержания оснований и реальной деятельности, анализ последствий взаимодействия.

В качестве общеметодологических принципов выступают принципы детерминизма, системности и развития.

Научно-теоретическая основа образована совокупностью базовых положений отечественной психологической науки о характере психики, взаимодействии образа и деятельности, психики и деятельности [1, 2, 4].

Психика человека обладает свойством, принципиально отличающим ее от психики животных — способностью к идеальному преобразованию мира. Проблема соотношения бытия и сознания, глубоко и многосторонне обсуждаемая на протяжении всей истории человечества в рамках философии, столь же разнообразно рассматривается в дифференцировавшихся в самостоятельные отрасли психологии, педагогике, других науках о человеке.

В психологической науке эта проблема концептуализируется как закон единства образа (психики) и деятельности [4, 9]. В наиболее общем виде отношения образа (психики) и деятельности рассматриваются в понятиях «взаимообусловленности», «взаимодетерминации», «единства и противоречия». Образ психики (образ

мира, сложившийся в психике) выступает регулятором деятельности; в свою очередь, осуществляемая деятельность изменяет образ (преобразует), а это преобразование вновь регулирует последующую деятельность.

Итак, образ мира и образ человека (как часть образа мира) выступают регуляторами деятельности, ее побудителями и / или интердикторами.

На уровне практической деятельности это положение предстает как суждение: «Мы действуем в мире в соответствии со своими представлениями о нем». Переведя суждение на язык реалий педагогической деятельности, получим: «Мы воздействуем на ученика (учеников) в соответствии со своими представлениями о человеке, его природе». Уже в самом суждении при его раскрытии обнаруживается множество рисков, корни которых — в образе человека, том образе, который сложился у воздействующего субъекта (педагога).

Далее логичен вопрос о содержании образа. Образ мира — относительное целостное динамическое образование, включающее знания, представления, оценки, опыт, способы действия и др. Принципиально важно то обстоятельство, что целостность (любому) образу сообщает наличие «ядра». В качестве такого ядра выступает некая ценность (аксиома) или система аксиом. Именно эти аксиомы являются отправной точкой, «движителем» деятельности человека.

Для педагогики принципиален вопрос об изменчивости / неизменчивости человеческой природы и, в случае принятия идеи изменчивости, об условиях и механизмах изменения. Палитра научных позиций здесь разнообразна: от идей о жестком доминировании наследственности (биологизаторские школы) до идеи «чистая доска» (радикально социологизаторские подходы), множество синтетических комплексных теорий, пытающихся учесть все факторы.

Собственно проблема, которая определяет предмет данной статьи, формулируется как противоречие между (неосознаваемой, нерелексируемой) аксиомой о человеке, представленной в образе педагога, и выбором им путей, способов, техник, приемов взаимодействия с реальными учениками.

Отношения педагога к ученику (ученикам), как вообще любое человеческое отношение [6, 8], складывается из следующих основных компонентов: когнитивного, аффективного и поведенческого. При этом в структуре отношения есть еще один, чаще всего неосознаваемый компонент — мифологический; именно он и является «хранителем» аксиомы или системы аксиом, именно он наименее рефлексируется, и именно он является, в силу этого, самым сильнодействующим [3, 10].

Любой человек, будучи субъектом отношений и деятельности, транслирует и реализует собственные мифологемы [3]. Но в педагогической деятельности

само-непонимание, отсутствие рефлексии мифологем порождает серьезные риски как для педагога и ученика, так и для общества. [7].

Характерная для общества в целом и для педагогического сообщества в частности идея о том, что «теория где-то там», а «практика где-то в другом месте» — идея опасная. Неслучаен вопрос, постоянно звучащий в философии, религии, науке, искусстве, — во что веруешь? Или вопрос о кредо, ценностях, аксиомах, основных законах и принципах. Именно они — отправные точки любой активности человека. Проиллюстрируем это положение.

Православный «Символ веры» («изложение веры», «Верую»), католическое «Credo», исламская Шахада, иудейская Шма — по сути, своды аксиом, основания и «ядра» образа мира, побуждающего принявшего эти основания действовать в соответствии с принятым.

В светских государствах в роли свода ценностных оснований жизни общества выступают гимны, торжественные клятвы, различные кодексы (клятва при вступлении в пионеры, скауты, моральный кодекс строителя коммунизма и т. д.). Все названное побуждает принявшего эти основания действовать в соответствии с ними.

Всякая научная работа включает как необходимую и неотъемлемую часть обозначение аппарата, в том числе — принципов, законов, закономерностей,

задающих логику и определяющих дискурс исследования. Методологическая основа представляет собой свод аксиом, ценностей, принимаемых исследователем за отправную точку исследования. Например, исследователь, принимающий за аксиому (ценность) принцип детерминизма, будет строить свое исследование в соответствующей логике; принимающий за ценность идею индетерминизма — построит исследование в логике, соответствующей содержанию принятого за ценность.

Рассмотрим наиболее распространенные мифологемы человека, сложившиеся в сознании педагогов. И попробуем построить из этих «зерен», «ядер» целостные древа деятельности.

Мифологема — «Человеческая природа неизменна», шире — «данность неизменна». Примем эту ценность за корневую. Обратимся к «примитивной» (первичной) традиционной культуре для проверки укорененности этой ценности в ней. Находим: «Яблоко от яблони недалеко падает», «Черного кобеля не отмоешь добела», «Горбатого могила исправит», «Смотри корову по рогам, а девку — по родам» (по родителям, по наследственности). Итак, аксиома о неизменности человеческой природы имеет укорененность в традиционной (русской) культуре.

Выращиваем «ствол», который образован опытом человечества, некими эмпирическими данными. Широко распространены сведения о творческих и

научных династиях, а также о наличии «асоциальных династий» (семей, где из поколения в поколение воспроизводятся образцы антисоциального поведения), что «усиливает» ценность идеи неизменности природы, доминирования наследственности.

Выращивая древо далее, обращаемся к таким формам общественного сознания, как наука и искусство. Есть ли в науке теории и концепции, условно «подтверждающие» эту ценность? Разумеется. Это теории наследственности, считавшиеся в разное время «научными», «доказанными», «объективными» (речь не идет об истинности теорий, рассматривается лишь их наличие и соответствие статусу «научной теории»). Есть ли в искусстве образы, «работающие» на подтверждение и усиление ценности? Конечно. Например, семья Митрофанушки («Недоросль» Фонвизина), Гриневы и Мироновы («Капитанская дочка» Пушкина), семьи из пьес Островского и др.

Итак, у древа есть корень, ствол, ветви — оно живое, этот целостный образ вполне отражает, на первый взгляд, опыт человечества.

Далее зададимся принципиальным для педагогической науки и практики вопросом: что делать педагогу — носителю такой ценности? Каковы практические следствия действия такой ценности — аксиомы? Положим, к педагогу — носителю такой ценности — привели ученика с неблагополучной наследственностью, низким уровнем образовательных

потребностей и возможностей. «Ядро» (аксиома о неизменности человеческой природы) образа мира будет ли побуждать такого педагога к поиску путей развития личности этого ребенка? Нет. Если аксиома не осознается, не рефлексировается, то педагог может (действуя в соответствии с требованиями законов, нормативных актов) формально искать пути, подходы, методы, методики, технологии, ЗАВЕДОМО не веря в их эффективность. Это неверие проявится неоднократно в высказываниях и мыслях педагога о «бесполезности», «что ни делай, ничего не выйдет», «хоть кол на голове теши» и «об стенку горох». Неосознаваемая аксиома может побуждать такого педагога всеми силами избегать контакта с «неблагополучными по наследственности», а в радикальном варианте — приведет педагога к идее человеческой сегрегации, чреватой «обыкновенным фашизмом».

Впрочем, в случае, если к такому педагогу попадет высокоодаренный, то и с ним, по логике, заданной аксиомой, делать нечего — «против природы не попрешь», «умный родился — умный будет». Высока вероятность, что одаренность ученика станет предметом эксплуатации со стороны педагога — ребенок будет «послан» на все олимпиады, конкурсы, викторины, при этом педагог вполне логично НЕ будет создавать условий для развития личности и совершенствования способностей ученика.

Отметим, что неосознанное принятие данной аксиомы не только может привести к идее сегрегации, «селекции»

людей, но и к переживанию субъектом педагогического труда бессмысленности собственной деятельности. В самом деле, если все определяется наследственностью, для чего педагог нужен вообще?

Рассмотрим для равновесия и другую мифологему человека, столь же распространенную. «Ядро» ее — аксиома об изменчивости человеческой природы.

Корни: человеческую природу можно изменить, шире — «данность изменяема». Укоренена ли ценность в традиционной культуре, представлена ли в ее паремиях? Конечно: «Капля камень точит», «Не та мать, что родила, а та, что воспитала», «Терпение и труд все перетрут».

Есть ли эмпирические данные, работающие на усиление, подтверждение данной аксиомы? Наиболее яркий и далеко не единственный пример — воспитанники А. С. Макаренко.

Обращаясь к науке, можно найти подтверждение этой ценности в теориях воспитания, множестве научных исследований представителей социологизаторской школы. Начиная с идеи Аристотеля и Фомы Аквинского, человечество доходит до идеи «чистой доски» (*tabula rasa*) — образа, используемого для описания психики человека при рождении. В радикальном виде аксиома раскрывается так: *«Дайте мне дюжину здоровых детей, физически хорошо развитых, и я гарантирую, что если получу для их воспитания определенные мной внешние условия, то, выбрав наудачу любого из*

*них, я сделаю из него по моему произволу любого специалиста: врача, юриста, артиста, преуспевающего лавочника и даже нищего и вора, независимо от его талантов, его склонностей, желаний, способностей, призвания, национальности» (Д. Уотсон «Бихевиоризм», 1930).*

Искусство также дает нам многочисленные образцы буквально перерождения, нравственного преображения героев вследствие (воспитательных) воздействий других людей — «Студент» Чехова, «Отверженные» Гюго, «Педагогическая поэма» Макаренко, «Правонарушители» Сейфуллиной и др.

Мы вновь получили целостное древо, так же репрезентирующее опыт человечества, как и первое. Рассмотрим возможные практико-педагогические следствия, обусловленные действием исходной аксиомы.

К учителю привели учеников с различным уровнем исходных возможностей и потребностей. В соответствии с аксиомой об изменяемости человеческой природы учитель будет искать пути изменения этой природы. Но, поскольку он уверен в изменяемости природы, вполне вероятно, он будет выбирать жесткие способы изменения ее при встрече с сопротивлением носителя этой природы — ученика. Отсюда совсем недалеко до педагогического сектанства. Для иллюстрации:

*«NN, в прошлом педагог-новатор, основал собственное оккультное учение, цель которого — выведение людей «шестой*

*расы», объединение правительств и государств для спасения человечества, стремление к власти, соединение всех религий. В мировоззренческих основах и практике образовательной деятельности NN... усматриваются многие признаки, которыми специалисты-религиоведы характеризуют деятельность деструктивных (разрушительных, асоциальных) религиозных объединений (сект). В частности, это: претензии на исключительный характер проповедуемых идей..., запугивание последователей культа и всех других людей скорым «концом света», спасти от последствия которого может только усвоение данной доктрины, учения и верность руководителю секты...» (из Заключения Академии госслужбы при президенте РФ на образовательную деятельность NN; цит. по источнику «Каталог деструктивных культов и сект»).*

В системе педагогических аксиом, конституирующих «мифологема человека», распространенными являются также аксиомы о всеобщей одаренности («все дети талантливы») и безусловном принятии («принимайте человека таким, каков он есть»). По аналогии с приведенными выше образцами построения «древа суждения», подобные древа можно вырастить и из этих корневых аксиом. Оставив это важное и полезное занятие читателям-педагогам, обратимся непосредственно к анализу практико-педагогических следствий данных аксиом.

Все дети талантливы. Эта аксиома звучит чаще всего. Сама по себе она содержит мощный гуманистический посыл; но, не

будучи отрефлексированной педагогом, может привести к опасным последствиям. Назовем лишь наиболее очевидные: это и нереалистичные ожидания от ребенка (что психологически травмирует и ученика, и педагога), и разочарование в ученике и в собственных педагогических возможностях, если реальный результат не подтверждает аксиому. Эта аксиома связана с рассмотренными выше. Если «все дети талантливы», а «человеческая природа неизменна», то педагогу остается только ждать, когда таланты проявятся. Если «все дети талантливы», а «человеческая природа изменяема», то педагог может начать «подгонять» личность ребенка под придуманные им самим образцы и шаблоны. В обоих случаях, как ни парадоксально, активность педагога в отношении ребенка может представлять опасность для обоих.

Дополним аксиому: все дети талантливы — в разных сферах и на разном уровне. Общим является наличие универсального дара — воспринимающей, отображающей и преобразующей психики. Такое (отрефлексированное) расширительное понимание аксиомы буквально «запускает» педагогическую деятельность, порождая ряд вопросов: как выявить, в чем именно талантлив данный ребенок? Какие способности, таланты выражены у него явно и ярко? Какие находятся в тени? В каких условиях будут совершенствоваться сильные и развиваться слабо выраженные способности? Ответы на эти вопросы приведут педагога к отбору адекватных задачам средств и методов организации учебной деятельности,

педагогической диагностики, мониторинга, контроля, оценки.

Принимайте человека (ребенка) таким, какой он есть. Несмотря на наличие этой аксиомы в сознании человечества, артикулируется она в нашем обществе не так давно, с 80-х гг. XX века. Если она не сознается, не рефлексится педагогом, то на уровне практики это может привести к позиции педагогического «недеяния», пассивности. Педагог буквально «принимает» ребенка таким, каким этот ребенок является (в восприятии педагога) и далее действует в соответствии с аксиомой о неизменности человеческой природы. В то же время сама по себе аксиома представляет собой реальную ценность, но эта ценность проявляется лишь в условиях осознания того, что адекватное принятие человека с его особенностями — это лишь первый, а не единственный шаг на пути к построению взаимодействия, в том числе — педагогического взаимодействия.

Если первый шаг педагога — «принять», то есть, по сути, адекватно отобразить в своей психике образ ребенка, то этот образ порождает вопросы, регулирующие педагогическую деятельность: что делать с «принятым»? какие свойства, черты, качества из этого «принятого как есть» могут и должны быть развиты? Какие есть препятствия развитию? Каковы ресурсы и антиресурсы? Как строить траекторию образования? И ответами вновь будут отобранные педагогом методы, технологии, средства, приемы и техники.

Обобщая содержание мифологемы человека в педагогическом сознании, нельзя не отметить важную особенность, а именно — доминирование идеи о внешнем воздействии (воспитании) или наследственности над идеей саморазвития человека. Несмотря на смену в образовании рамки «субъект-объектных» на «субъект-субъектные» отношения, мифологема человека для педагога сохраняет следы первой рамки. Это объективно обусловлено спецификой педагогической деятельности, в частности, ее оценочным характером. В то же время рефлексия содержания этой рамки позволит педагогу выйти за пределы привычного круга представлений.

Рассуждая о движущих силах развития и обратившись к классике отечественной психолого-педагогической школы — трудам Л. С. Выготского — нельзя не обратить внимания на существовавшее, использованное ученым для характеристики механизма развития. Это существовавшее — «присвоение», и оно явно указывает на субъекта развития как на детерминанту. В самом деле, невозможно «присвоить» за кого-то; это слово побуждает к выходу за пределы оппозиции «изменяемость / неизменность человеческой природы», обсуждаемой лишь со стороны воспитания и наследственности в сторону поиска условий для «запуска» собственной активности человека.

Есть ли в традиционной культуре свидетельства возможности самоизменения, самодетерминации, саморазвития? «Учись, покуда хрящи не срослись»,

«Красна птица перьем, а человек — ученьем», «Человек славен трудом», «Всяк годится, да не на всякое дело», «Всякий человек по делу узнается».

В науке широко представлены теории и концепции саморазвития, самодетерминации (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, К. К. Платонов, К. Роджерс и мн. др.).

Образцы художественной литературы — «Отец Сергей» Толстого, «Преступление и наказание» Достоевского, «Война и мир» Толстого и др. Квинтэссенцией принятия этой аксиомы могут выступать слова А. П. Чехова из письма к Суворину: *«... Напишите-ка рассказ о том, как молодой человек, сын крепостного, бывший лавочник, гимназист и студент, воспитанный на чиновничестве, целовании поповских рук, поклонении чужим мыслям... выдавливая из себя по каплям раба и как он, проснувшись в одно прекрасное утро, чувствует, что в его жилах течет уже не рабская кровь, а настоящая человеческая»* (ссылка на источник цитаты: <http://www.valentinkataev.ru/content/view/571/475/>).

Построим иерархическую динамическую модель развития человека на содержании отрефлексированных аксиом (вполне отдавая себе отчет в том, что эта модель тоже аксиоматична, но аксиомы отрефлексированы). Иерархия модели фиксирует соотношение факторов и движущих сил развития, причем это соотношение не статично, а динамично, т.е. изменяется на протяжении жизни человека. Принятие



модели позволяет выстраивать осознанную, мотивированную, целенаправленную деятельность.

В наиболее общем виде движущие силы и факторы развития человека могут быть представлены как:

- биологические — маркируем цифрой 1;
- социальные — 2;
- субъектные (собственная активность личности) — 3.

Построим иерархию применительно к раннему постнатальному возрасту (от рождения до года). Рожденный индивид есть, прежде всего, носитель и обладатель данностей природного (натурного, биологического) плана: раса, наследственность в форме наследования конституциональных, морфофизиологических особенностей, предрасположенности к болезням, темперамента (в его павловском понимании). Две последние позиции очевидно наиболее значимы в раннем постнатальном периоде жизни. Как бы ни были значимы воспитание, социализация — они играют здесь подчиненную роль. В плане развития психики в этот период в основном развивается отражающая и отображающая психика; несмотря на безусловно исключительное важное новообразование «комплекс оживления», собственная активность ребенка минимальна. Иерархия факторов 1, 2. Этот период, ведущей деятельностью которого является эмоциональное общение в социальной ситуации «Мы», буквально требует от родителя (первого педагога ребенка) узнать, познать ребенка, «принять его

таким, какой он есть» и выстроить стратегии воспитания.

Не вдаваясь далее в тонкости и детали психического развития ребенка, отметим, что в течение первого года жизни роль фактора 2 возрастает. К моменту появления речи и ходьбы — новообразований, возникших, главным образом, вследствие социальных воздействий, — соотношение факторов меняется, они становятся, как минимум равно сильными, буквально 1=2. Взрослый в идеале уже достаточно изучил ребенка, его природу, чтобы понять, какие особенности надо учитывать в воспитании, как может проходить социализация.

В течение двух последующих лет жизни ребенка роль фактора 1 как детерминанты уступает место фактору 2; также в течение этого периода существенно возрастает роль фактора 3, который на предыдущих этапах развития был относительно мало значим.

К моменту появления самосознания как центрального новообразования раннего детства, соотношение факторов вновь меняется. Доминирующим становится фактор 2, а подчиненными ему — факторы 1 и 3, причем «запуск» фактора 3 определяется стратегиями взрослого, сложившимся в его психике образом ребенка.

Далее роль фактора 3 может возрастать при соответствующей поддержке социума. И к 11-12 годам, к началу подросткового возраста, соотношение факторов изменяется кардинально (появляется

автономизации самооценки, общий облик личности обозначен, личность бурно развивается). Детерминантой развития становится фактор 3, а 2 и 1 являются подчиненными.

Обращаясь вновь к аксиомам, можно увидеть, что в рамках предложенной модели все они действуют; при этом ни одна не может быть универсальной. Действие каждой из них, выраженное в выборе способов деятельности, продуктивно лишь на определенном этапе. Приведем лишь один пример для иллюстрации данного положения. Одной из аксиом геометрии Евклида является аксиома о параллельных прямых (или ценность, принятое как ценность утверждение, что «на плоскости через точку, не лежащую на данной прямой, можно провести одну и только одну прямую, параллельную данной»). Эта аксиома-ценность имеет четкую связь с реальной практикой человечества: на ней основаны наука и искусство создания чертежей, она широко применяется в строительстве и т. д. Лобачевский создает неевклидову геометрию, отрицая эту аксиому. Создание неевклидовой геометрии (Риман, Лобачевский) дало мощный толчок развитию математики, физики, изменило образ мира в целом. Значит ли это, что аксиома Евклида условно «плоха», а Лобачевского — «хороша»? Нет, эти аксиомы действуют в разных условиях. Кроме того, принципиальным является следующее обстоятельство: формулирование Лобачевским новой аксиомы, «отрицающей» прежнюю, возможно только при условии «принятия», «присвоения» и рефлексии

содержания исходной аксиомы. Внимательный читатель сможет без труда найти в опыте человечества колоссальное число аналогичных примеров. Собственно, и опыт человечества может быть рассмотрен как путь принятия, рефлексии, отрицания и создания аксиом. И этот путь выводит человечество на все новые уровни познания и действия в мире.

Избирательность человеческого восприятия побуждает человека выбирать из опыта человечества и присваивать те образцы, которые работают на подтверждение ценности, ее усиление. Сам опыт при этом противоречив. Педагогу нужно, необходимо научиться действовать не только в логике дизъюнкции (или / или), но и в логике конъюнкции (и / и).

Рассмотрим еще одно весьма вероятное общее следствие, вытекающее из взаимоотношенности, единства / противоречия образа и деятельности: что произойдет в ситуации, когда субъект (педагог) верит в одно, а делает по-другому? Иначе — думает и говорит одно, а делает другое? В психологическом плане следствием такого диссонанса выступает распад деятельности, ее обесмысливание. В соответствии с логикой системно-деятельностного подхода распад деятельности соотносится с распадом личности. Учитывая же то обстоятельство, что в системе отношений «педагог — обучающийся» самым сильным фактором воздействия на личность ученика является личность педагога, можно оценить уровень риска последствий.

Итак, постоянная рефлексия педагогом аксиологических оснований собственной деятельности, осознание содержания мифологем человека выступают условиями развития, движения педагогической деятельности. На уровне практической деятельности это положение выступает как требование постоянного, буквально ежедневного самоотчета, самовопрошания, самоанализа, предметами которых выступают ценности, содержание образа, соответствие образа и способов деятельности. Это требование развития способов экспликации ценностных оснований педагогических теорий, концепций, методик, которыми пользуется и на которые опирается педагог.

Этот императив — по сути, требование «обращения на себя» деятельности, направленной на других. «Врачу, исцелися сам». «Желающий преобразовать мир, преобразуй себя». «Учащий, научись».

#### Список литературы

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. — 671 с.
2. Выготский, Л. С. Проблема культурного развития ребенка / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Психология развития человека. — М.: Смысл, Эксмо, 2004. — 1136 с.
3. Кобылко, Н. А. Мифологема как ключевое понятие мифокритики: современные подходы [Электронный ресурс] / Н. А. Кобылко // Современная филология: Материалы III Международ. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2014 г.). — URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/108/5817/> (дата обращения: 01.12.2018).
4. Леонтьев, А. Н. Об историческом подходе в изучении психики человека / А. Н. Леонтьев // Психологическая наука в СССР. — Т. 1. — 1959. — С. 9-44.
5. Лосев, А. Ф. Из ранних произведений / А. Ф. Лосев. — М.: Правда, 1990. — 656 с.
6. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития: Учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. Заведений / В. Г. Маралов. — М: Издательский центр «Академия», 2001. — 256 с.
7. Мириманова, М. С. Рефлексия как системный механизм развития / М. С. Мириманова // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. — 2001. — С. 99-115.
8. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание: Монография / С. Л. Рубинштейн. — М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1957. — 328 с.
9. Юнг, К. Г. Душа и миф: шесть архетипов. — Киев: Государственная библиотека Украины для юношества, 1996. — 384 с.

**M. N. Zykova**

MBU TO «Children and Youth Center  
of Svetlogorsk city district»

**The problem of reflection  
of axiological bases  
of activity of its subject:  
the myth of the person  
(the learner) the pedagogical  
consciousness**

*Abstract.* This article deals with the problem of reflection of the value bases of pedagogical activity in the part of ideas about the student. The author analyzes

*the nature of the relationship between the image of a student in the teacher's mind in the aspect of the possibility and conditions of personal development, on the one hand, and the choice of strategies and tactics of pedagogical influence, on the other. Possible models of pedagogical influence, their risks and aftereffect are described. Examples of designing reflection by the subject of pedagogical work are given. Approaches to the development of the need and ability to reflect the axiological foundations of pedagogical activity are outlined.*

**Keywords:** image and activities, reflection of activities of foundations, the value base of activity myths.