

**Анализ психолого-педагогической литературы
по теме технического задания: «Исследование механизмов становления
учебно-предметной компетенции учеников на материале математике»**

В материалах приводится текст по результатам анализа основных понятий, применяемых нами для работы по техническому заданию: освоение-усвоение-присвоение, действие и развитие, акт культурного развития Л.С. Выготского в контексте современности и современных требований к образованию (в том числе математическому).

ПРО ОСВОЕНИЕ-УСВОЕНИЕ-ПРИСВОЕНИЕ

За основу уровневой модели индивидуального прогресса предметных действий взяты положения Выготского о трех уровнях становления культурной формы действия, связанных с освоением, усвоением и присвоением. Попытки восстановить смысл понятий освоения, усвоения и присвоения показывают, что четкое описание данных понятий отсутствует.

В литературе обычно используется термин «усвоение». Он определяется как форма познания, имеющая три произвольных или непроизвольных этапа: понимание, запоминание, возможность практического использования (психолого-педагогический словарь). В педагогическом энциклопедическом словаре конкретизируется, что «по своей внутренней структуре процесс усвоения представляет аналитико-синтетическую деятельность и производные процессы абстракции, обобщения, конкретизации, систематизации... В результате процесса усвоения формируются обобщения, лежащие в основе научных понятий».

Психологи выделяют разные этапы усвоения. Так, у Литвинской описаны следующие этапы: восприятие, осмысление, запоминание, обобщение, закрепление, применение (ср. с этапами из психолого-педагогического словаря). Отмечено, что данные внутренние процессы образуют сложное единство и каждый новый этап определяется по доминирующему процессу. Рубинштейн С.Л. выделяет стадии усвоения: восприятие (первичное знакомство), осмысление, закрепление (запоминание, свободное воспроизведение), овладение (применение на практике).

В книге «Модель выпускника 12-летней школы» описаны этапы усвоения знаний:

1. Воспроизведение и запоминание;
2. Применение знаний в знакомой ситуации по образцу;
3. Применение знаний в незнакомой ситуации. Предполагает применения в качестве ориентира какой-либо обобщенной идеи, методологических знаний.

Выделение подобных этапов широко распространено в педагогической литературе. Но содержание данных этапов вызывает ряд вопросов. В частности, как отличить стандартную ситуацию от

нестандартной. На мой взгляд, определить стандартные и нестандартные (или в другой терминологии знакомые и незнакомые) ситуации однозначно нельзя. Соответствующий статус ситуации определяется субъективно. То, что для учителя выступает стандартной ситуацией, для ученика может оказаться нестандартной. Обратное также верно. Это подтверждается экспериментами, описанными у Выготского, когда умственно отсталый ребенок при изменении сюжета задачи (числа и способ выполнения остаются прежними) относится к ней как к новой.

Средством решения нестандартной ситуации является поиск аналогии данной ситуации с известными. «Основное, массовое средство синтеза научных идей ... – аналогия с идеей решения некоторой сходной задачи» (Р.З. Джиджян).

Гальперин П.Я. выделяет этапы усвоения новых действий:

1. предварительное ознакомление с действием, с условиями его выполнения;
2. формирование действия в материальном виде с разворачиванием всех входящих в него операций;
3. формирование действия как внешнеречевого;
4. формирование действия во внутренней речи;
5. переход действия в глубокие свернутые процессы мышления.

Левитов описывает психологические компоненты усвоения:

- 1) положительное отношение к учению;
- 2) процессы непосредственного чувственного ознакомления с материалом;
- 3) процесс мышления как процесс активной переработки материала;
- 4) процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации.

У Якиманской И.С. по поводу усвоения сказано, что «усваивая заданное содержание, ученик не просто получает научную информацию, а преобразует ее на основе собственного опыта, ... включает личностно значимые признаки познаваемых объектов. В любом материале, заданном для усвоения, ученик пытается вычленить для себя те его смысловые признаки, на которые он предпочитает опираться при выполнении задания».

У В.В. Давыдова усвоение понимается как всеобщая форма психического развития, но второе не тождественно первому. Развитие означает закономерные качественные сдвиги "в уровне и форме присваиваемых индивидом разных видов деятельности, общественных по своей природе ". С одной стороны, усвоение, присвоение детьми знаний, умений и т. д. (обучение в широком смысле) есть именно форма умственного развития, а вовсе не самостоятельный процесс, происходящий "наряду " с развитием или даже "вместо " него. С другой стороны, присвоение это весьма активная, творческая и своеобразная деятельность ребенка, которая нередко "выходит за "каноны ", установленные системой целенаправленного обучения, поскольку они оказываются неадекватными подлинному "психическому порядку " присвоения ребенком системы общественного опыта "

По описываемому Л.С. Выготским (собрание сочинений, том 3) эксперименту по использованию вспомогательных средств для лучшего запоминания, можно выделить следующие стадии (возможно, их следует рассматривать как этапы: освоение – усвоение - присвоение):

Этап примитивного действия, когда ребенок пытается выполнить задание без привлечения дополнительных средств, непосредственно.

Экспериментатор показывает, какое средство можно использовать для выполнения задания (предлагает связать данную картинку с данным словом). Здесь ребенок использует средство, еще не понимая, как оно действует. Практически это внешняя связь между действием и средством, не внутренняя.

Установление связи между действием и средством, создание подобных связей между подобными действиями и средствами. Связь устанавливается в результате повторения этапа 2. Он знает, что наличие таких-то средств поможет выполнить такое-то действие. Начинают формироваться внутренние связи.

Формирование внутренних связей. Создание новых по типу средств. Возможен отказ от старых средств.

ПРИМЕР. В натуральной, или примитивной, стадии ребенок решает задачу непосредственным путем. После решения самых простых задач ребенок переходит к стадии употребления знаков без осознания способа их действия. Затем идет стадия использования внешних знаков и, наконец, стадия внутренних знаков.

Л.С. Выготский намечает три основных типа вращивания, т. е. перехода операции извне вовнутрь, т.е. переходя из третьей стадии в четвертую. Первым типом вращивания, или ухода внешней операции вовнутрь, является то, что мы условно называем вращиванием до типа шва. Когда ребенок соединяет свои стимулы с реакцией, он соединяет данный стимул с реакцией сначала через шов. Чтобы запомнить, что картинка «лошадь» соответствует ключу «сани», ребенок вдвигает между данным ключом и данной картинкой промежуточный член, именно рисунок «сани»; это и есть шов, который сращивает данный стимул с данной реакцией. Постепенно шов отмирает и образуется непосредственная связь между стимулом и реакцией. Операция из опосредованной переходит в прямую. Второй тип вращивания—вращивание целиком. Представим себе, что ребенок много раз реагирует на одну и ту же картинку при помощи рисунков, на которых нарисованы одни и те же понятные для него вещи. Если ребенок 30 раз реагировал таким образом, то, конечно, можно утверждать, что ребенок уже будет помнить, что на данную картинку («лошадь») надо нажать на ключ «сани», иначе говоря, весь ряд внешних стимулов он целиком переносит внутрь. Это будет переход, внутрь всего ряда, здесь переход операции внутрь заключается в том, что разница между внешними и внутренними стимулами сглаживается. Наконец, третий и самый важный тип перехода внешней операции вовнутрь заключается в том, что ребенок усваивает самую структуру процесса, усваивает правила пользования внешними знаками, а так как у него внутренних раздражителей больше и он ими оперирует легче, чем внешними,

то в результате усвоения самой структуры ребенок скоро переходит к использованию структуры по типу внутренней операции. Ребенок говорит: «Мне больше картинок не нужно, я сам сделаю»,—и, таким образом, начинает пользоваться словесными раздражителями.

ПРО ДЕЙСТВИЕ И РАЗВИТИЕ

Действие – произвольный акт, направленный на достижение осознаваемой цели; структурная единица деятельности... Включает в себя ряд операций, посредством которых оно осуществляется. Характер действия зависит от предметного содержания той деятельности, компонентом которой оно является, и определяется ее целями и мотивами (Педагогический энциклопедический словарь).

«Для превращения действия, заданного извне, в умение необходимо первоначально однообразное его повторение, а затем вариативное, то есть в разных, существенных для данного действия ситуациях» [Скаткин, пособие по педагогике]. Иными словами, усвоение действия происходит в три стадии: 1) получение информации о действии; 2) повторение действия в однообразных, стандартных ситуациях; 3) повторение действия в вариативных, нестандартных ситуациях. Лишь при выполнении действия в нестандартных ситуациях можно говорить о наличии соответствующего умения.

Прерванные, незаконченные действия запоминаются испытуемым в 2 раза лучше, чем действия законченные.

Культурное развитие заключается в усвоении таких приемов поведения, которые основываются на использовании и употреблении знаков в качестве средств для осуществления той или иной психологической операции; что культурное развитие заключается именно в овладении такими вспомогательными средствами поведения, которые человечество создало в процессе своего исторического развития, и какими являются язык, письмо, система счисления и др.

Сущность основного генетического закона состоит в том, что в процессе развития ребенок начинает применять по отношению к себе те самые формы поведения, которые первоначально другие применяли по отношению к нему. Ребенок сам усваивает социальные формы поведения и переносит их на самого себя. Нигде правильность этого закона не проступает так, как при употреблении знака. Знак всегда первоначально является средством социальной связи, средством воздействия на других и только потом оказывается средством воздействия на себя. Исследование показало, что несомненно существует генетическая связь между спорами ребенка и его размышлениями. Сама логика ребенка подтверждает ее обоснование. Доказательства возникают первоначально в споре между детьми и только затем переносятся внутрь самого ребенка, связанные формой проявления его личности. Только с нарастающей социализацией детской речи и всего детского опыта происходит развитие детской логики. Интересно отметить, что в развитии поведения ребенка меняется генетическая роль коллектива, высшие функции мышления сначала проявляются в коллективной жизни детей в виде спора и только затем приводят к развитию размышления в поведении самого ребенка.

Всякая новая форма культурного опыта является не просто извне, независимо от состояния организма в данный момент развития, но организм, усваивая внешние влияния, усваивая целый ряд форм поведения, ассимилирует их в зависимости от того, на какой ступени психического развития он стоит.

Среда оказывает то или иное влияние на развитие ребенка, различное в различные возрасты, потому что сам ребенок меняется и меняется его отношение к этой ситуации. Среда оказывает это влияние, как мы говорили, через переживание ребенка, т.е. в зависимости от того, как ребенок выработал в себе внутреннее отношение к тому или иному моменту, к той или иной ситуации в среде. Среда определяет то или иное развитие в зависимости от степени осмысления ребенком этой среды. Всегда в центре остается отношение среды к ребенку, а не среда сама по себе и не ребенок сам по себе.

Величайшая особенность детского развития заключается в том, что это развитие совершается в таких условиях взаимодействия со средой, когда идеальная форма, конечная форма, та, которая должна появиться в конце развития, не только существует в среде и соприкасается с ребенком с самого начала, но она реально взаимодействует, реально оказывает влияние на первичную форму, на первые шаги детского развития. Если в среде нет соответствующей идеальной формы и развитие ребенка в силу каких-либо причин протекает вне этих специфических условий, т.е. вне взаимодействия с конечной формой, то у ребенка соответствующая форма и недоразовьется.

В ходе своего развития ребенок присваивает себе, делает своим внутренним достоянием то, что первоначально являлось формой внешнего взаимодействия его со средой.

Осмысленный материал запоминается легче, чем бессмысленный. Достаточно один раз понять ход решения, для того чтобы в дальнейшем иметь возможность эту задачу решить (Выготский, лекции по психологии). Понимание не сводится к образному воскрешению предмета или даже к называнию соответствующего звукового слова, оно, скорее, заключается в оперировании самим знаком, в отнесении его к значению, к быстрому передвижению внимания и выделению различных пунктов, которые становятся в центре нашего внимания. Наоборот, в установлении отношений, выделении важного, в переходе от отдельных элементов к смыслу целого и заключается тот процесс, который называется обычным пониманием (Выготский, собрание сочинений, т.3).

Закон осознания трудности (Э. Клапаред): ребенок осознает свои операции только в меру неудачного приспособления.

ПРО АКТ КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ПО Л.С. ВЫГОТСКОМУ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ И СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ОБРАЗОВАНИЮ

Современные социально-экономические процессы в мировом сообществе протекают под девизом глобализации. Ряд авторов представляют следующие характеристики разворачивания данных процессов:

- подчиненность всех подсистем общества экономическим задачам, эффективность решения которых становится мерой эффективности подсистем;

- адхократия;

- сетевой способ коммуникации и потребность для эффективного его разворачивания в овладении человеком принципами, способами быстрой обработки, анализа больших объемов информации;

- отсутствие устойчивых социальных взаимодействий между людьми, кроме семьи (и этноса?);

....(Б. Фихтнер, Тоффлер)

В современной психолого-педагогической литературе активно обсуждаются вопросы, связанные с современными контекстами и применимостью культурно-исторической концепции Л.С. Выготского для построения образования будущего.

В.В. Давыдов в своем выступлении на II - Эльконинских чтениях представил ряд различных научных школ, которые «автономно возникли внутри единого направления Выготского»¹ (Лурия, Леонтьев, Запорожец, Гальперин, Эльконин, Лисина и другие). В.В. Давыдов отметил в докладе, что «некоторые замечания самого Л.С. Выготского говорят о том, что он понимал, что натворил больше, чем написал и осмыслил, и что это дело будущего».

Концепцией Л.С. Выготского активно интересуются современные зарубежные исследователи и научные школы. Ряд зарубежных исследователей утверждают следующее: «наша теоретическая и практическая работа на протяжении нескольких последних лет сделала очевидным то, что подход Выготского практически невозможно применить к образованию людей, которые должны приспособиваться к общественной системе, основанной на капиталистическом отчуждении и эксплуатации. ...фундаментальные понятия культурно-исторической школы не связаны с «дезинтеграцией социального» и с исчезновением традиционных форм социального»²

Содержание всех научных школ, отечественных и зарубежных, так или иначе, связано с содержательной интерпретацией «основы, сердцевины фундаментального принципа Л.С. Выготского к проблеме развития человеческого сознания, который сам Л.С. Выготский определял как общий генетический закон культурного развития»³.

Приведем его формулировку:

«Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах: сперва в социальном, потом в психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая. Это относится, одинаково, к произвольному вниманию, логической памяти, образованию понятий, к развитию воли».

¹ В.В. Давыдов. Современное состояние научной школы Л.С. Выготского. http://www.experiment.lv/rus/biblio/davidov_last/sovr_sost.htm

² Бернд Фихтнер. Рефлексивное обучение. Вопросы, касающиеся современной контекстуализации Выготскианского подхода (с. 624) // Книга «Субъект, познание, деятельность». – М.: Канон+ ОИ «Реабилитация», 2002. – 720 с.

³ Н. Вересов Культурно-историческая психология Л.С. Выготского: трудная работа понимания. Заметки читателя (электронный ресурс)

Н. Вересов в своей работе утверждает, что в современной ситуации по-прежнему актуальна «трудная работа понимания» текстов Л.С. Выготского, чтобы ответить на вызовы современного общества и образования. Данный автор представил анализ ряда основных положений концепции Л.С. Выготского, учитывая три обстоятельства образования и культурного развития самого Л.С. Выготского: «его язык культуры, владение широким философским контекстом, глубокое знание современной научной психологии» (там же).

Обратимся к результатам анализа проведенного автором общего генетического закона культурного развития, не углубляясь подробно в детали и сопоставления с существующими его трактовками в работах отечественных и зарубежных ученых и исследователей. По результатам анализа, проведенного Н. Вересовым, получается следующее прочтение общего генетического закона культурного развития Л.С. Выготского:

«Всякая функция в культурном развитии (речь не о психическом развитии, не об интеллектуальном развитии) появляется на сцене дважды в двух планах (аналогия с театральной сценой, у которой есть два плана: авансцена – место внешних коллизий, и план скрытый – индивидуальных коллизий):

- сначала как драматическое столкновение двух людей, как коллизия, конфликт, требующее разрешения и сопровождающееся эмоциональными личностными переживаниями, т.е. как категория;

- и лишь потом она еще раз появляется внутри личности, но именно снова как категория, уже как столкновение позиций внутри личности, как событие драмы развития личности, как конфликт, переживаемый человеком как факт собственной судьбы» (Н. Вересов).

Далее автор, обращаясь к анализу деятельностного подхода А.Н. Леонтьева и трактовки А.Н. Леонтьевым общего генетического закона Л.С. Выготского, обнаруживает, что «у Л.С. Выготского за сознанием лежит жизнь, а у А.Н. Леонтьева за сознанием лежит деятельность». Получаем, что «единицей сознания Л.С. Выготский считал переживание и человек – субъект переживания, через которое разворачивается драма - событие развития психических функций в их взаимосвязи, а А.Н. Леонтьев единицей сознания полагает деятельность, переживание вторично по отношению к сознанию. Человек у А.Н. Леонтьева - субъект деятельности, в которой осуществляется действительное единство субъекта и его среды».

Мы полагаем, что приведенный выше анализ Н. Вересовым общего генетического закона культурного развития Л.С. Выготского опровергает выводы зарубежных исследователей о неприменимости положений концепции Л.С. Выготского в современной ситуации. Данные авторы трактуют культурное развитие ребенка как его ассимиляцию, приспособление к существующей социальной среде, которая дезинтегрирована и противоречива, что и делает это невозможным. Ребенок в таком случае выступает не субъектом, а объектом воздействия среды, обуславливающей его развитие. Получается, что это не так в законе у Л.С. Выготского. Ребенок понимается как равноправный субъект социального взаимодействия, который разрешает собственную драму развития, сначала в социальном

плане, а затем в психологическом на основе одного принципа – категории – переживания противоречия в отношении.

Мы полагаем, что для продуктивного движения к построению современного образования важно различение единиц сознания, представленных Н. Вересовым, в работах Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева: переживание как единица сознания или деятельность как единица сознания. Далее в тексте представим краткое описание тех направлений современных психолого-педагогических исследований, которые, с нашей точки зрения, работают с изучением единиц культурного развития, и которые возможно соотносить с представленными выше трактовками единиц сознания у Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, Н. Вересова.

В работах современных ученых, психологов и педагогов, исследования которых лежат «в русле идей «развивающего обучения» Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова (особенно П.Я. Гальперина)» наблюдается тенденция «увязать умственное развитие с аффективной сферой, т.е. удержать процесс развития как целостность»⁴.

П.Г. Нежнов, Б.Д. Эльконин пишут о том, что в «цикле развития присутствует аффективно-заряженное и интеллектуально-организованное психологическое поле (функциональное поле), порождаемое пробно-продуктивными действиями ребенка, та реальность, в меру построения которой индивид обнаруживает то, что именуется опытностью, компетентностью и определенностью предпочтений».

Функциональное поле - «предпосылка и продукт целостной жизнедеятельности, который строится и функционирует в любой фазе развития умственного действия». В этом смысле, функциональное поле можно интерпретировать как «аффективно-заряженный и интеллектуально-организованный» пред- и после- фон становления психической функции в процессе культурного развития.

П.Я. Гальперин исследовал вопрос о психологической природе умственных («сокращенных») действий, «изучения самих законов сокращения и тех поистине грандиозных возможностей, которые открывают для мышления сокращенные умственные действия»⁵.

Современные исследователи (В.П. Андронов, В.В. Давыдов) фиксируют следующее состояние дел в данном направлении психологической науки: «психологи накопили большой фактический материал, позволяющий тщательно описывать внешние особенности сокращенных (идеальных, умственных) действий в отличие от их материально-предметных прообразов». Также, «все еще нерешенным остается ряд вопросов, касающихся внутренних условий и закономерностей самого процесса возникновения идеальных действий»⁶

⁴ П.Г. Нежнов. Опосредствование и спонтанность в теоретической картине развития

⁵ Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. – В кн. Исследования мышления в советской психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. – М., 1966, с. 236-277

В.П. Андронов на основании проведенного исследования механизмов интериоризации математического действия сложения различает практическое действие сложения (использование чисел как заместителей определенных предметных групп) и умственное действие сложения (использование предметной группы как символического представителя чисел). Переход от одного действия к другому экспериментально исследователем зафиксирован так: «переход от пересчитывания к присчитыванию на основе сквозного движения руки вдоль предметной группы как раз и порождает изменение их соотношения – переход к такому соотношению, которое присуще умственному действию» (там же)

Далее автор пишет: «идеальное действие сложения, опирающееся на предметный символ, осуществляется в форме реального двигательного акта (сквозное движение руки при растянутом произношении числительного). Затем в свернутом редуцированном виде это движение само становится символом числа, проявляющимся в своеобразных жестах и акцентированном произношении числительных. Изучение возникновения и превращения этого движения как базального компонента идеального действия может стать важной задачей современной психофизиологии при исследовании процессов интериоризации» (там же).

Таким образом, исследование механизмов культурного развития, условий удержания аффективного и интеллектуального в акте культурного развития, становление умственного действия в связке со становлением практического действия ребенка – направления, задающие современные контексты понимания культурно-исторической концепции Л.С. Выготского.

Указанные нами выше в тексте зарубежные авторы, «критикующие» применимость культурно-исторической концепции к современной образовательной ситуации, вводят в обсуждение понятие «желание как возможность вновь обрести связь между изменениями в мире и самоизменением индивидов», ссылаясь на работы Делеза и Гуттари. Желание понимается как «все формы желания – желания творить, желание жить, создавать другое общество, другое восприятие мира, другие ценности». Понятие желания соответствует концепции креативности, по мнению авторов, как противоположности «покорности внешней реальности» (см. сноску 7).

Далее авторы выходят на постановку вопроса для современных исследований в образовании: «Каков продуктивный, критико-аналитический потенциал желания в плане переинтерпретации фундаментальных понятий культурно-исторической парадигмы?»

Мы полагаем, что понимание данными авторами культурно-исторической концепции как не отвечающим вызовам современного общества некорректно, поскольку, как мы писали выше в тексте, авторы определенным образом трактуют общий генетический закон культурного развития Л.С. Выготского. Но, если рассматривать в качестве механизма культурного развития - переживание субъектом противоречия в отношении, то, собственное любой творческий акт, акт креативности и предполагает подобного рода переживания. Что есть креативность, как не переживание субъектом

⁶ В.В. Давыдов, В.П. Андронов. Психологические условия происхождения идеальных действий (с. 144) // Развивающее образование. Том I/ Диалог с В.В. Давыдовым. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 254 с.

противоречия между необходимостью выразить себя миру или через мир и отсутствие, недостаточность адекватных способов и средств данного выражения. Что есть желание творить как не потребность в постоянном воспроизводстве процесса переживания указанного противоречия и воплощающееся по мере его развития, оформления в те или промежуточные продукты собственного творчества?

Интересным представляется тот опыт исследований, который зарубежные авторы представили в своей работе, а именно, опыт рефлексивного изучения произведений изобразительного искусства как обращенных артефактов потенциала искусства. Авторы рассматривают произведения искусства как самореферентные, как артефакты, служащие проводником отношения человека с самим собой, позволяя овладевать в этом отношении собственным поведением. Чем ценен потенциал самореферентности произведений искусства для рефлексивного обучения? Произведения искусства не являются инструментами для практического решения проблем, а являются средством выражения отношения и создают пространство развития мысли. В этом смысле, «использовать этот потенциал – значит, изучать систему, состоящую из произведений искусства, их восприятия, механизмов их воздействия на человека, и конструировать из этих механизмов рефлексивного обучения»⁷.

Интересным становится вопрос, например, о математической задаче в этом контексте. Возможна ли самореферентная математическая задача? Математическая задача как артефакт (?), служащая проводником отношения человека с самим собой. А в контексте указанного нами выше понимания культурно-исторической концепции что есть математическая задача - как проводник, например, мышления, которое есть переживание субъектом противоречия в двух планах: сперва в социальном - в отношении с другим, а потом - в психологическом - в отношении с собой (?)

Образование, построенное на условиях и принципах овладения человеком собой, своей креативностью, собственным мышлением и поведением, порождает субъекта, конструирующего мир из отношений с другими и с собой, а не пытающегося «нервно» приспособиться к дезинтегрированному и неопределенному обществу, которым овладеть невозможно через приспособление и ассимиляцию.

⁷ Бернд Фихтнер. Рефлексивное обучение. Вопросы, касающиеся современной контекстуализации Выготскианского подхода (с. 624) // Книга «Субъект, познание, деятельность». – М.: Канон+ ОИ «Реабилитация», 2002. – 720 с.