



Рудакова И.А., Колесина К.Ю.

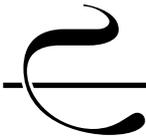
Принципы моделирования метапроектной деятельности

Метапроектная деятельность выступает предметом освоения, основой формирования общего механизма присвоения «смыслов культуры». Она порождает процессы смыслообразования и является предметом анализа самого учащегося. Особенности моделирования метапроектной деятельности раскрываются посредством реализации принципов деятельной активности учащегося, опоры на его личный опыт и включения в значащую деятельность. Введенное понятие «ориентировочной схемы действия, организующей внутреннюю деятельность» («смысловой ориентировки») раскрывается через ее функции в деятельности. Функции проектирования, символического опосредования, медиатора, эмоционального насыщения демонстрируют специфику смысловой ориентировки высокого уровня обобщения.

Ключевые слова: метапроектное обучение, метапроектная деятельность, деятельная активность субъекта, символическое опосредование, деятельность как чувствование.

Смысловая направленность современных дидактических концепций предполагает, что учителю во взаимодействии с учащимся необходимо выйти за пределы постоянного контроля над ним и сосредоточиться не только на оснащении его разнообразием необходимых умений и навыков, но и на формировании широкой и глубокой смысловой ориентировки в ценностях жизни [3]. В этой связи метапроектная деятельность выступает предметом освоения, основой формирования общего механизма присвоения «смыслов культуры», поскольку она порождает процессы смыслообразования и является предметом анализа самого учащегося.

Развивая теорию поэтапного формирования умственных действий, исследователи пришли к выводу о необходимости выделить в деятельности две ее составляющие по функции и соответственно характеру формирования ориентировочной основы действия. Первая составляющая: формируемая деятельность, находящаяся в процессе освоения содержания. Вторая – уже сформированная и усвоенная как умение деятельность. По своим психологическим особенностям они обладают разными характеристиками и функциями. В первом случае деятельность еще не имеет своего внутреннего регулятора – ориентировочной основы действий. Она регулируется извне задаваемой программой, и ее функция – исследовательская. Она состоит в том, что учащийся исследует объект, выступающий предметом деятельности, и самой деятельности для формирования ориентировочной основы действий (ООД). Во втором случае деятельность уже сформирована и усвоена



как умение. Она теперь имеет внутренний регулятор – ООД – и выполняет другую функцию: целенаправленного преобразования объекта и получение продукта с требуемыми характеристиками [11].

В разработке деятельностного аспекта метапроектного обучения мы будем преимущественно вести речь о том, что смысловая ориентировка не может задаваться готовой. Ее должен «строить» сам учащийся с целью приобретения конкретного (смыслового) умения производить продукт с задаваемыми характеристиками. Поскольку мы имеем дело с процессом «делания» самого учащегося, то возникает необходимость во введении понятия «смысловая ориентировочная схема деятельности» как расширяющего и дополняющего понятие «ориентировочная основа действия». Понятие «схема» шире, чем «основа». Схема – набросок, общий план деятельности – предполагает открытость, способность вместить новые элементы и единицы, произвести новую структуру и содержание, видоизмениться в процессе формирования. Ее сущностные моменты раскрываются понятием «ориентировочная основа смыслового (значащего) действия».

Одним из первых идею построения вместе с учащимся ориентировки в новом предмете и организацию само усвоения, как метода работы, так и открывающихся свойств материала с использованием законов интериоризации (движение от внешне материального к идеальному), выдвинул П.Я. Гальперин. При построении высшего типа учения, – писал ученый, – необходима не просто активность учащегося. Ему нужно предоставить возможность включиться в само построение ориентировки в новом для него материале. В этом случае учащийся будет ясно понимать, что, как и зачем он это делает [2].

Поскольку это так, то учащийся, опираясь на свою активность и опыт, становится исследователем в формировании смысловой ориентировочной схемы действий. Отсюда возникает необходимость при построении процесса метапроектного обучения создавать педагогические условия для реализации исследовательской функции формирующей деятельности учащегося. А это в свою очередь порождает вопросы следующего плана: Каковы возможности учащегося в исследовании объекта (предмета потребности, содержания обучения) и в построении самой деятельности для формирования широкой и глубокой смысловой ориентировочной схемы деятельности?

Ответим сначала, как учащийся исследует объект? Как он «находит» значимый предмет своей потребности? Проследим его интенциональный путь от смутных к ясным понятиям. Из психологии известно, что процесс смыслообразования включает три важных компонента: интенциональность сознания – значимость объекта – позитивное переживание. Наше сознание интенционально по своей сущности, поскольку всегда направлено на объект. У каждого учащегося имеется потребность как свойство личности выразить свое отношение к чему-либо. Возникновение смысла связано с удовлетворением потребностей человека. Этот факт, что смысл имеет отношение к потребностям и что его возникновение связано с удовлетворением потребностей, отмечали А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин,



В.К. Вилюнас, Д.А. Леонтьев и другие. Для реализации своей потребности важно иметь предмет, на который направляется сознание. Способность актуализировать ту или иную интенцию означает способность субъекта воспринимать психологически переработанную и интериоризированную в форме личностного опыта ситуацию, возникавшую ранее в его жизни, усваивать и интегрировать жизненный опыт, решать появляющиеся задачи.

Интенция, интенциональность как свойство сознания субъекта отражает «живую» направленность смысла», показывает вектор его движения, его конкретность и глубину. В сложных формах активности, – отмечает Б.С. Братусь, – человек действует не ради достижения самого по себе предмета потребности, он действует ради целостного образа новой жизни, в которую будет включен этот предмет [9]. В ситуативных смыслах (интенциях) содержатся аспекты прогностической концепции образа мира. Что касается смыслов учения, то различные смыслы учения возникают и изменяются с развитием жизни, с развитием «содержания действительных жизненных отношений» учащегося. Содержание этих жизненных отношений отражено в личностном образовании – образе мира. Это целостное, многоуровневая система представляющей о мире, других людях, о себе и своей деятельности. Особая роль образа мира как интегрального образования личности состоит в его прогностичности – он содержит в явном или неявном виде прогноз на ближайшее и отдаленное будущее, что определяет мотивацию деятельности и его стратегии. Реализуя прогностическую функцию, учащийся пытается ответить на вопросы: для чего я учусь? Как я могу разместить себя в этом мире? и др. Потому вопросы сознательного учения – заключает Подъяков А.Н., – это вопросы сознательного ответственного отношения к построению своего образа мира: к тому, как я его вижу и каким хочу его видеть в будущем [9].

В этом же ключе становится важным сказать несколько слов о том, что понимание человека как активного по отношению к себе субъекта жизни, имеющего представление о прошедшей части жизни, проживающего настоящее и проектирующего будущее, непредставимо без включения фактора собственно человеческого времени. В сознании субъекта время отражается в трех формах: прошлое, настоящее и будущее. Психологическое прошлое и будущее составляют временную перспективу: все части поля, несмотря на хронологическую разновременность, субъективно переживаются как одновременные и в равной мере определяют поведение человека. Специальным психологическим механизмом, с помощью которого осуществляется субъективная регуляция является индивидуальная временная трасспектива, равная временному синтезу, означающему сквозное видение из настоящего в прошлое и будущее, т.е., способы обозрения течения времени собственной жизни в любом его направлении, возможность соотношения прошлого, настоящего и будущего и связываются эти временные компоненты человеческой жизни в сознании личности [8].

Из многообразия интенций смыслополагающей, стартовой, определяющей будет та, посредством которой в исходной позиции сойдутся будущее и его проект (образ мира). Это «момент истины», может еще мимолетный, ситуативный, но



момент встречи с бытием. Способность прогнозировать свое будущее через прошлое и настоящее рассматривается нами в плане осуществления магистрального направления выбора учащимся значимого предмета и, как следствие, порождения смысла. Это ключевой компонент в формировании смысловой ориентировочной схемы деятельности. Мамардашвили М.К. подытоживал сложнейшую связь образа мира и временной перспективы (будущего и его проекта): «Мертвые знания нам не важны – мы обращаемся к прошлому и понимаем его лишь в той мере, в какой можем остановить то, что думалось когда-то в качестве нашей способности мышления, и то, что мы можем сами подумать. Проблема не в том, чтобы прочесть и потом помнить текст, а в том, чтобы суметь высказать мысль, содержащуюся в нем, как возможность актуального теперешнего мышления» людей XX в. [7].

Учащийся, пока находится в пути поиска значащего объекта, волен выбирать из совокупности своих возможностей. В поле личностных возможностей он не столько выполняет процедуры отбора, но именно учится «выбирать».

Проследив кратко интенциональный путь прохождения учащимся от незнания к знанию – значимому объекту (предмету), мы высветили принцип обучения, который актуален в педагогической науке – принцип опоры на личный опыт учащегося с целью выделения значимого предмета деятельности. Формирование смысловой ориентировочной схемы деятельности на этапе ее неопределенности осуществляется самим учащимся через поиск значимого предмета в пространстве ситуативных личностных смыслов, его образа мира (смысловой установки) и временной перспективы (смыслообразующего мотива времени). Это тот уровень деятельности, на котором происходит замыкание жизненных отношений как усмотрение учащимся смысла в том, что подлежит усвоению. В условиях искусственно созданной среды сознание учащегося направляется на содержание обучения, которое им же распрямляется, «раскристаллизовывается» при условии, если содержание становится для него лично значимым.

Какова в этом случае специфика деятельности учителя? В обучении возникает главная задача – организовать процесс усвоения-освоения как общего механизма присвоения задаваемых «извне» смыслов через пробуждение в учащемся личностного (сознательного и бессознательного) начал и дать ему возможность самостоятельно выразить отношение к содержанию.

Если принять во внимание важное дидактическое значение опыта учащихся, неупорядоченно приобретаемого за пределами учебного процесса и служащего одной из предпосылок построения диалога на смысловой основе, то возникает необходимость влияния на формирование указанного опыта учащихся, усиливая или ослабляя его различные аспекты. Оптимально организованное обучение не индифферентно к стихийному процессу овладения указанной информацией: оно выполняет по отношению к нему направляющую, организующую и аккумулирующую функции. Особое внимание при этом акцентируется на приобретении того опыта, который имеет личностную окраску и через который учащимся открывается смысл постигаемой ими действительности [1].



Интерпретируя категорию смысла с точки зрения семиотического подхода и проецируя его на реальный учебный процесс, И.В. Абакумова отмечает, что мышление учащихся относительно изучаемого содержания будет континуумным, неопределенным, в то время как мышление учителя – дискурсивным. В первом случае знаком будет субъективный образ ребенка, органично входящий в структуру его мышления, во втором случае – понятие. Иными словами, по выражению А.Я. Данилюка, учитель и учащийся находятся в учебном процессе в «оппозиционной семиотической связи» [1].

Как изменяется роль учителя на интенциональном пути самораскрытия учащегося? По нашему мнению, Ж. Пиаже, описывая значение клинического метода в психологии, тонко подметил новую функцию учителя, который в процессе обучения также становится исследователем-экспериментатором. Он писал: «В сущности, хороший экспериментатор должен соединить в себе два обычно несовместимые качества. Он должен знать, как наблюдать, т.е., позволять говорить совершенно свободно, не прерывая его (клиента) высказывания и не отклоняя их ни в одну сторону, и в то же время он должен быть постоянно настороже, чтобы не пропустить ничего важного. Это нелегкая задача, и материал, который получается в результате, нуждается в самом строгом критическом анализе [13]. Психологически должен преодолеть неопределенность метода опроса отточенностью своей интерпретации. Существо метода состоит в отделении знаков от плевел и во включении каждого ответа в умственный контекст, потому что таким контекстом может быть и размышление, и стихия уверенности, и сознательное усилие, и заинтересованность, и даже усталость. Не пассивное созерцание свойств и не активное формулирование действий, но спонтанно происходящее формирование чередой неслучайных, но ориентированных на обезличенного испытуемого вопросов, актуализирующихся имеющиеся у учащегося средства анализа проблемной ситуации, которые помогают понять задачу и сформулировать к ней свое отношение [13].

В процессе осуществления формирующей деятельности учитель совместно с учащимся «вращается» вокруг специфических смыслов: ситуативных смыслов, с их малым радиусом действия, со способностью смыслов к угасанию; с веером смыслов (от эго-направленности до «духовной» направленности); с конфликтными личностными смыслами и т.п. Безусловно, жанровое разнообразие смыслов, возникающих в процессе обучения на этапе его структурной неопределенности можно рассматривать как поле первичной «смысловой ориентированной схемы действий» на пути реализации исследовательской функции формирующей деятельности. «Смысловая ориентировочная схема» учащегося, которую набросал сам учащийся, по нашему глубокому убеждению, служит отправной точкой и для учителя как выделение магистрального направления последующей деятельности на этапе структурной определенности процесса обучения, сориентированного на логику познания и отношения учащегося.

«Смысловая ориентировочная схема» не противоречит этапу предварительного ознакомления с действием и условиями его выполнения – этапу составления схемы



ориентировочной основы действия, предложенной Гальпериным П.Я. Это первый этап, на котором учащиеся получают необходимые разъяснения о цели действия, его объекте, системе ориентиров в метапроектной обучении. Этап имеет большое значение в формировании смыслового действия. Здесь раскрывается перед учащимися содержание ориентировочной основы смыслового действия; происходит введение в предмет изучения; учащимся показывают, как и в каком порядке выполняются все виды смысловых операций, входящих в смысловое действие: ориентировочные, исполнительные, контрольные. В зависимости от типа ориентировочной основы перед учащимися открываются или основные элементы, слагающие все частные явления данной области знаний, или особенности какого-то одного частного явления.

Особенность деятельности учителя на этом этапе состоит в том, что он экстериоризует свои умственные действия и личностные отношения, раскрывает их перед учащимся в материальной или материализованной форме. Учащийся же, опираясь на собственный опыт и личностные предпочтения, формирует первичную смысловую ориентировку. Это начало смыслодействия, но в самом начале «пути» уже им осуществлена процедура смыслового обобщения и выполнен набросок смысловой конкретики. Осуществление выбора значимого предмета удовлетворения своей потребности предполагает дальнейшие процедуры «выращивания» смыслов, увеличение и расширение их радиуса действий в процессе обучения.

Различие между пониманием как делать и возможностью сделать следует особо подчеркнуть, так как в практике обучения нередко считается, что если ученик понял – значит, он научился, цель достигнута. Фактически усвоение действия (деятельности) происходит только через выполнение этого действия самим учеником, а не путем лишь наблюдения за действиями других людей.

Потому следующий чрезвычайно важный вопрос для моделирования деятельности метапроектного обучения изучить, как учащийся находит способ удовлетворения своей потребности при наличии значимого предмета, какова процедура понимания учащимся исследуемого содержания. Способ – это открытие самого ученика, в нем проявляется накопленный опыт познания как понимания. Это устойчивое индивидуальное образование характеризует индивидуальную избирательность учащегося к проработке содержания, вида и формы, устойчивость предпочтения, продуктивность использования знаний.

В психологических публикациях обращается внимание на то, что само по себе умение «опредмечивать» и «распредмечивать смыслы» является лишь индикатором наличия у субъекта способности к образно-символической деятельности на операциональном уровне [5]. В качестве основного способа понимания жизненной реальности, объективной действительности выступает символ. Символ, по Канту, есть косвенное чувственное изображение понятия, достигаемое посредством установления аналогии с определенным эмпирическим созерцанием. Символ обладает высочайшей степенью смысловой насыщенности, благодаря чему он способен какие-то неизвестные вещи сделать приемлемыми для нашего сознания. Способ существования символа есть множественность интерпретации. Смысловое



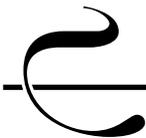
поле у символа не просто значительно шире, чем у знака. Оно зависит от контекста ситуации, изменяется, высвечивает различные грани идеального содержания. Функция символа – репрезентовать самого себя в чувствовании, в пространстве и времени. Пространственность, внешняя представленность и аффективный аспект являются существенными характеристиками символа [10].

Символ тесно связан с образом и переживанием. Анализируя отношения между деятельностью воображения и реальностью, Л.С. Выготский выделил особую эмоциональную связь. Эмоция стремится воплотиться в известные образы. Эмоция обладает особой способностью выбирать для себя соответствующие впечатления. Здесь обнаруживается «закон двойного выражения чувств», в соответствии с которым во внешних продуктах определяются внутренние состояния, а образы – фантазии выступают как внутренний язык для наших чувств. Это особый процесс опосредования между двумя различными реальностями, одна из которых представляет собой когнитивный, другая – аффективный процессы. Существующие между ними особые отношения - отношения опосредования. Символ представляется средством управления эмоцией, т.к. фиксирует некоторое напряжение, являющееся следствием ситуации неопределенной им субъективности [5].

Итак, формируемая смысловая ориентировочная схема деятельности у учащегося ориентирована на воспроизведение «образа предмета», отличающегося от того образа, который «задан» логическим мышлением. Расширение смыслового поля, смысловая насыщенность, множественная интерпретация объекта понимания, «энергетический сгусток переживания» придают смысловой ориентировочной схеме, организующей деятельность, специфический оттенок – воспроизведения «символического образа».

Символический образ (смыслообраз) также тесно связан с действием учащегося. На сложную связь образа и действия также указывал Гальперин П.Я.: «Когда образ появился, он уже выполнил свою роль тем, что открыл субъекту поле совершаемого или возможного действия. Дальше действует не образ, а субъект, образ нужен не действию, а субъекту. Образ и после своего появления выполняет роль регулятора действия и совершает эту работу не только для начала действия, но и по ходу его осуществления. Что касается принадлежности образа субъекту, а не действию, ведь последнему принадлежит и само действие не в меньшей степени, чем образ. Кстати субъект в такой же мере корректирует образ, в какой и действие. Здесь мы имеем дело с бернштейновским кольцом, в котором невозможно определить, где начало – конец и что чему принадлежит». Цитатой еще раз подтверждается мысль о том, что между реальным, предметным действием и образом предмета находится субъект, символически опосредующий реальность. Путем своеобразного «набрасывания» образов-действий учащийся перекидывает мостики от одного «круга действия» к другому, от одного образа к другому. Одно действие и один образ как бы удваиваются, расширяются, уплотняются [6].

Исследования показывают, что таким «значащим» способом в построении ориентировочной основы действий, организующей деятельность, является



внутренний диалог учащегося. В большей степени на личностные характеристики и на формы взаимодействия личности с окружающим миром оказывают влияние именно интериоризированные способы действия, а не их результаты, - подчеркивает исследователь. Способ внутреннего монолога соотносится с пятым этапом формирования действия во внутренней речи. Россохин А.В. обосновывает гипотезу о том, что внутренний диалог представляет собой «способ вживания и переработки субъектом эмоционально насыщенных, личностно и/или интеллектуально значимых содержаний сознания, которые могут быть и позитивно заряжены» [12]. Личность здесь совершает деятельность осознания своего самосознания – именно эту деятельность осознания как функцию и осознанный внутренний диалог (диалог о диалоге, методиалог) как структуру мы имеем в виду, когда говорим о внутреннем диалоге в качестве внутриличностного образования, – уточняет исследователь [12].

В ходе внутреннего диалога учащийся с предельным вниманием ищет какой-то определенный опыт, проживая который, он почувствует полное согласие с собой, ищет единственно возможный ответ на вопрос, что для него сейчас есть смысл жизни. Состояние «распахнутости» будет длиться до тех пор, пока не происходит смыслового оформления опыта, которое тоже происходит спонтанно, в едином акте с переживанием. Рождается качественно новый смысл, не выводимый из имевшихся ранее смыслов, потребностей и ценностей. Он приходит внезапно как озарение, как в математической задаче. Происходит внезапное усмотрение (Д.А. Леонтьев) смысла в том, где только что ничего не было. Учащийся сам сообщает себе истину о самом себе и впускает в себя новый мир [4].

Уловить «живой опыт» и создать условия для его высвобождения и развертывания, раскрытия того, что поистине есть движение, – вот в чем заключается новая роль учителя на данном этапе метапроектной деятельности. Чтобы нести в себе качество «живой событийности» (М.М. Бахтин) – учитель должен быть «пустым» (открытое внимание), лишенным намерений и оценок, каких-либо мыслей о правильных методах реализации, но он должен остро чувствовать мгновение и всматриваться в то, что оно по истине есть. Учитель вступает в особые отношения: следуя за ведомым, он раскрывает ему возможности для его собственного движения. Такой стиль совместного движения называется «раскрывающимся сопровождением». Постепенно иницируемый сам входит в контакт. Он уже сам умеет прислушиваться к себе и быть послушным своим внутренним вибрациям. Учителю важно заметить этот момент и стать молчаливым участником диалога. Диалог завершится, когда учащийся открывает смысл своего внутреннего опыта. Так он вступает на инициальный путь. Он осуществляет себя через движение собственной мысли, которая рождается в процессе раскрытия, растворения сущего [4].

Таким образом, путь становления смысловой ориентировочной схемы деятельности – это процессы интериоризации деятельности учащегося. Формирование учащимся ориентировочной схемы внутренней деятельности строится по двум взаимосвязанным направлениям. Оно предусматривает воспроизведение «образа



предмета» образно-символическим мышлением и организацию деятельности «в плане образ предмета» как «умение чувствовать» себя, ситуацию, других.

Формулируем основные выводы.

1. Основными понятиями метапроектной деятельности являются значимый предмет, значащая деятельность, значащее действие, значащее переживание. Принципами, на которых базируется методология метапроектного обучения, являются деятельная активность учащегося, опора на его личный опыт, а также включение его в значащую деятельность.

2. В метапроектном обучении рассмотрена формирующая сторона деятельности, в которой выделены три этапа: предварительный (значимого предмета), основной (этап значащей деятельности) и итоговый (значащего переживания). На предварительном этапе происходит «встреча учащегося с проектом будущего». Главная задача данного этапа – отыскать значимый объект посредством обнаружения в личном опыте различных интенций и установления доминирующей интенци-стратегии, «впечатанной» в образ мира и временную перспективу учащегося. На данном этапе выделены абстрактные категории метапроектной деятельности: смысловая многозначность и смысловое обобщение. Основная функция смыслового ориентирования данного этапа – прогностическая.

3. На основном этапе происходит событие. Главная задача данного этапа – «включение» в значащую деятельность. Процесс «включения» разворачивается в следующих двух фазах: восприятия «образа предмета» средствами образно-символического мышления и самой деятельностью в плане «образа предмета». Восприятие «образа предмета» осуществляется через символическое опосредование – особое отражение предмета в его образно-символической форме. На данном этапе возникает оппозиционная пара: смысловое обобщение – смысловая конкретика.

Символический образ разворачивается в действиях учащегося, которые рассматриваются как значащие, поскольку зависят непосредственно от субъекта; от системы его ориентировочной основы действий, в состав которой входят компоненты значимого предмета. Субъект в действии выполняет функцию медиатора, концентрируя на себе «некоторое напряжение» действия. «Медиаторная» функция смыслового ориентирования проявляется в психологическом состоянии «распахнутости» – ситуации инсайта, непосредственного «усмотрения смысла» там, где его еще не было.

Эффективность ориентировочной основы действий зависит от степени смыслового обобщения и способа получения смысловой ориентировки. Основной способ самостоятельного построения смысловой ориентировки учащегося – внутренний диалог (полилог, метадиалог). Благодаря свойству контекстности, во внутреннем диалоге наличествует не менее трех собеседников, что предоставляет возможность «вслушиваться» одновременно в голоса своих собеседников и непрерывно интерпретировать содержание контекстов сознания. Основная функция смысловой ориентировки данного этапа – диалоговая.



4. На итоговом этапе след смыслового действия отпечатывается в значащем переживании. Высота накала переживания достигает своего апогея в ситуации творческой деятельности. Учащийся приобретает умение чувствовать. Эмоциональный тонус переживания оценивается по критерию удовлетворенности выбором. Если учащийся рад своему выбору, следовательно, сделанное имеет для него смысл. Смысловое ориентирование данного этапа выполняет функцию «эмоционального насыщения».

Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. – Ростов н/Д.: РГУ, 2004. – 480 с.
2. Айдарова Л.И. Гальперин – психолог и человек // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 114-119.
3. Асмолов А.Г. Историко-эволюционная парадигма конструирования разнообразия миров: деятельность как существование. // Вопросы психологии. – № 5. – 2008. – С. 3-12.
4. Булкас Т.М. Инициальный путь развития личности: возможности психологической работы. // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С. 68-79.
5. Веракса А.Н. Особенности символического опосредования у младших школьников // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 50-55.
6. Зинченко В.П. Гальперин: от действия с заданными свойствами к свободе мысли // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 120-134.
7. Мамардашвили М.К. Лекции по античной эстетике. – М.: Моск. шк. полит. исследований, 1999. – С. 8.
8. Нуркова В.В., Васильевская К.Н. Автобиографическая память в трудной жизненной ситуации // Вопросы психологии. – № 5. – 2003. – С. 93-101.
9. Подъяков А.Н. Образ мира и вопросы сознательности учения: современный контекст // Вопросы психологии. – № 2. – 2003. – С. 122-130.
10. Потанина Л.Т., Гусев А.Н. Связь образно-символического с развитием ценностно-смысловых представлений личности // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 30-35.
11. Решетова З.А. Организация деятельности усвоения и развитие учащегося // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 71-78.
12. Россохин А.В., Измагурова В.Л. Взаимосвязь внутреннего диалога и рефлексии: опыт эмпирического исследования // Вопросы психологии. – № 5. – 2008. – С. 105-120.
13. Хозиев В.Б. О валидности формирующего метода // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 59-69.