

Значение теоретического мышления для решения проблем современного образования и развития самопознания человека

М. С. Веджетти*,

заведующая кафедрой общей психологии философского факультета Римского Университета Ла Сапиенса (La Sapienza)

В статье проанализированы методологические истоки значения концепции обучения, сформулированной В. В. Давыдовым. Показано ее значение для понимания образования как формы воспитания будущего гражданина мира. Отмечается, что в психолого-педагогических исследованиях этого ученого и его последователей содержатся теоретические предпосылки для проектирования обучения и воспитания поколений будущего мира. Проведен критический анализ парадигмы «объективизма» в психологии, попытки описать психологические явления по аналогии с естественными науками. Высказывается предположение о том, что такой подход является одной из причин низкой продуктивности систем образования. Подробно анализируется деятельностный и культурно-исторический подходы к изучению сознания человека в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, В. В. Давыдова, В. В. Рубцова и др. Показано их значение для развития мировой психологии. Особое внимание уделено роли языка и теоретического мышления в образовательных программах. Ставится проблема психологических закономерностей развития самосознания ребенка через овладение им социальных значений в процессе субъективного осмысления знаний и ценностей. Представлена информация об истории и развитии научно-педагогического сотрудничества между представителями научной школы В. В. Давыдова и профессорско-преподавательским коллективом Первого Римского университета в области психологии и педагогики воспитания.

Ключевые слова: образование и его задачи в XXI веке, самопознание как цель воспитания, развивающее обучение, формирование теоретического мышления, образовательные программы.

Цель данной статьи – проанализировать значение концепции обучения, сформулированной В. В. Давыдовым, для понимания образования как формы воспитания гражданина мира будущего.

Интенсивное развитие психологических наук в 20-м столетии вызвало к жизни различные модели становления личности. Однако далеко не во всех психологических концепциях должное внимание уделено

*serena.veggetti@uniroma1.it

роли образования в процессах ее становления. В значительной мере это обусловлено тем, что в большинстве стран до сих пор господствует парадигма «объективизма» в психологии, т. е. ставится цель описания психологических явлений на основе тех же законов, что и в естественных науках [24]. В западной психологии обучение часто определяется как система преобразований. Например, известный психолог США Гилгард определяет его как «...стабильное преобразование поведения, но не вызванное травматическими или патологическими изменениями органического состояния» [26]. Данная точка зрения, конечно, подвергается критике. В частности, английский психолог воспитания Д. Вуд обращает внимание на то, что при таком подходе исследователи не отдают себе отчета, какие именно конкретные психические процессы подвергаются преобразованию [36]. Не учитывается и то, что в обучении ученика на уроке может быть задействована целая серия когнитивных процессов, которые не обусловлены преподавательской деятельностью. Такие процессы как внимание, сосредоточенность и другие, относящиеся к саморегулированию психических процессов, скорее всего, рассматриваются как результат спонтанного развития. Вместе с тем, известно, что развитие саморегуляции обычно не происходит без специфического упражнения. Получается замкнутый, порочный круг: преподавание в школе подразумевает опору на психические процессы, но не стимулирует развитие именно тех психических процессов, на которых оно базируется.

Обязательное общее образование занимает долгие годы в жизни детей, но в этой практике ощущается отсутствие сильных объяснительных принципов природы развития на основе обучения. Можно предположить, что именно слабость теории психолого-педагогической науки приводит к невысокой продуктивности образовательных систем в большинстве из стран, как это доказывают различные периодические отчеты О.Э.С.Р. (Организация экономического сотрудничества и развития; Organisation

for Economic Co-operation and Development; в Италии – Osservatorio Comitato di Valutazione Sistema Educativo O.C.S.E. 2003, 2005, 2008). Итальянская образовательная система непродуктивна именно из-за высокого процента отсеивающихся – в школе и в университете многие учащиеся не заканчивают полный курс учебы.

Преодолеть проблемы непродуктивности в образовании можно только на основе фундаментальной психолого-педагогической теории, объясняющей конкретные пути и типы воздействия, нацеленные на социогенетическое становление личности школьника.

В России существует достаточно сильная традиция попыток преодоления парадигмы «объективизма». Можно вспомнить, в частности, соображения П. П. Блонского в его работе о педологии [1]. Наибольшую известность получила культурно-историческая концепция Л. С. Выготского [4; 6], которая опирается на понятие о социальном взаимодействии как основа развития сознания. Особое значение здесь имеет язык (речь). Показано, что человек может посредством языка устанавливать связь между культурными и естественными видами опыта [6]. Особенно интересна идея о вербальном мышлении как проявление внутренней речи. Это является базовым началом при объяснении психического развития человеческой личности на основе деятельности. Вербальное мышление, или внутренняя речь, представляет собой объединение мысли и речи, обеспечивая порождение мыслей в словах. Эти процессы могут рассматриваться как события встречи общественно-культурных значений и внутренних мотивов личности [там же]. Такой подход к генезису внутренней сферы значения является центральным в воспитании и в обучении. Он объясняет процесс социализации детей как путь усвоения ценностей культуры через соотнесение внешних и внутренних форм значений. Подобную идею выдвинул много лет спустя в своей книге «The Acts of meaning» американский психолог Джером Брунер [20]. Он был одним из первых западных исследовате-

лей, кто донес до англоговорящей аудитории идеи культурно-исторической теории [6], обозначив ее в предисловии к первому на западе изданию книги Л. С. Выготского «Мышление и речь» как «психологическая теория воспитания».

Для объяснения становления детской личности Л. С. Выготским было введено важное системное понятие о «личном опыте», которое он обозначал термином «переживание». Это место встречи внутреннего смысла и всякого внешнего события, в которое вовлечен ребенок [5].

А. Н. Леонтьев вслед за Л. С. Выготским определил личность как пространство, где создаются субъективные значения или, согласно его выражению, личностный смысл [13]. Его теория о человеческой деятельности хотя не определяется «теорией личности», но объясняет, как человек становится социальным субъектом и, тем самым, гражданином мира культуры и истории в процессе своей деятельности. Человеческая деятельность является общественной не только в том смысле, что общество служит фоном для обнаружения значений, о которых говорилось выше. Общество есть место, где значения индивидами создаются.

Из всего изложенного видно, что как перед психологией воспитания и образования, так и перед педагогикой в целом встает труднейшая проблема. Если ребенок, начиная с первых лет своей жизни, строит самоидентичность и самопознание посредством социальных значений, которые предшествуют ему и не были созданы им, то благодаря чему может он успешно вносить свое понимание в процесс усвоения знаний и какими ценностями при этом может руководствоваться?

Очень глубоко сущность данного вопроса выразил Л. С. Выготский: «...единственным воспитателем, способным образовать новые реакции в организме, является собственный опыт организма... Строго говоря, – пишет он, – с научной точки зрения нельзя воспитывать другого. Оказывать непосредственное влияние и производить изменения в чужом организме невозможно, можно только воспитываться самому...» [4, с. 51].

Здесь он фокусирует внимание не столько на решающей роли учителя, сколько на роли внутреннего участия со стороны ребенка в процессе усвоения знаний.

Как указывал А. Н. Леонтьев [13], усвоение или учение происходит тогда, когда определенный объект становится предметом личной потребности ребенка или ученика. Учение как обучение являются формами деятельности ради того, что они порождают значащие предметы, соответствующие личностным потребностям.

Главнейший шаг в объяснении обучения как особого вида человеческой деятельности был совершен российским психологом В. В. Давыдовым и группой его сотрудников. Он сформулировал свою концепцию обучения как общую форму человеческой жизни [7; 8; 9], утверждая, что «... присвоение индивидом форм культуры ...это уже разработанный путь развития его сознания» и, следовательно, «...перед наукой возникает фундаментальная задача: определить, как содержание духовного развития человечества становится его формами, а присвоение этих форм индивидом – содержанием развития его сознания» [9, с. 92]. Исследуя специфические черты человеческого обучения, Давыдов сумел выявить когнитивный процесс высшего порядка. Он тщательно изучил этот новый вид (или новую форму, как он предпочитал говорить, познавательного процесса), порождаемый на основе деятельности обучения. В. В. Давыдов работал несколько десятилетий над определением и анализом такого процесса в тесном сотрудничестве со своим соотечественником – эпистемологом и логиком Э. В. Ильенковым.

Теоретическое мышление можно отнести к тем мыслительным процессам, которые в современной английской литературе по психологии определяются как Н.О.Т. (Higher Order Thoughts, R. J. Sternberg, 2000), так как оно способно уловить все существенные черты любого объекта или события. Этим оно сильно отличается от так называемого эмпирического мышления, основанного на формальной логике.

Согласно В. В. Давыдову данный процесс связан не с традиционными образовательными процессами, а с обучением, основанным на деятельности, аналогичной исследовательской [8; 9]. Теоретическое мышление в анализе любого явления или объекта обнаруживает черты, которые не только определяют его с формальной точки зрения, но и объясняют процесс его происхождения. Такое знание подразумевает форму полного содержательного обобщения.

В своих работах В. В. Рубцов показывает [16; 17; 31], что данное мышление открывает пути решения проблемы, потому что способно воссоздавать как бы заново проблемы такого же порядка. Эта способность становится доступной только тогда, когда ученик или студент при помощи анализа выявляет существенное содержание объекта, осознавая пути достижения данного содержания. Теоретическое знание является не только теоретически-формальным, но и знанием той практической деятельности, которая родила самое явление или объект.

Теоретическое мышление включает определенные процессы. Содержательный анализ, рефлексия и планирование позволяют учитывать все взаимосвязанные этапы и компоненты данного явления. Процесс рефлексии часто определяют в психологической литературе последнего десятилетия сверхзнающим, метакогнитивным (meta-cognitive). Содержание теоретического мышления В. В. Давыдов очень точно объяснил [7, с. 314] такими словами:

... специфическим содержанием теоретического понятия выступает объективная связь всеобщего и единичного (целостного и отличного)... (оно) не находит нечто одинаковое в каждом отдельном предмете класса, а прослеживает взаимосвязи отдельных предметов внутри целого, внутри системы в ее становлении.

Нам предстоит сейчас изложить причину, по которой именно теоретическое мышление способно передать совершенно новое значение образовательным процессам в школе.

Согласно В. В. Давыдову такой вид мышления становится возможным благодаря генетико-моделирующему, или же экспериментально-генетическому методу, основанному на активном моделировании теоретического знания. На самом деле, для правильного понимания школьного обучения в том виде, в котором оно имеет место во многих школах разных стран так называемого цивилизованного мира, надо учитывать, что во всех школьных программах содержатся системы понятий и предметов, передающих ученикам те навыки и виды мышления, на основе которых осуществился научно-технический прогресс. Учитель, который не ссылается на сильную психодидактическую теорию, чтобы понять, как формируются умственные процессы усвоения знания, оказывается в беспомощном положении перед школьной неуспеваемостью. Важно также отметить, что психологические исследования показывают наличие связи между некоторыми логико-формальными способностями детей, их посещаемостью школьных занятий и уровнем успеваемости [21; 24].

Из всего вышеприведенного следуют два возможных заключения:

1) с одной стороны, школьное обучение может сильно влиять на усвоение когнитивных способностей высшего порядка типа размышления, интеллективного суждения и др., уже представленных в классических работах швейцарского ученого Ж. Пиаже [30].

2) с другой стороны, можно исходить из того, что чисто формальное знание в современном мире нельзя считать исчерпывающим; школьные предметы и методы обучения, которые данное знание просто передают в готовом виде, не развивают мышления учеников, как отмечал в своих фундаментальных критических замечаниях Э. Ильенков [11]. Уместно вспомнить его выражение: «... формально научные знания – это способ, которым производятся «глупые люди» [там же, с. 10].

Согласно В. В. Давыдову (1996), продуктивное школьное обучение должно быть «развивающим», т. е. определять разви-

тие целостной личности, подобно тому, что утверждали Л. С. Выготский и Мария Монтессори. На основе данных эмпирических наблюдений он выявил: для того чтобы достичь такой цели, школьная деятельность должна опираться на процессы совместного исследования. Только в этом случае она обогащается новыми действиями, которые порождают новые мотивации и новые цели обучения.

Такие процессы, подобно тому, что бывает в любой человеческой деятельности, имеют место в ситуации общения и кооперации. Поэтому сотрудничество в маленьких группах в школе, согласно выражению В. В. Давыдова, становится «инкубатором» теоретического мышления.

Согласно Давыдову (1996), в теоретическом мышлении субъект не только выделяет «клеточку», существенное содержание любого объекта или явления через содержательную абстракцию, но и фиксирует в сознании стратегический путь для достижения цели своей деятельности. Важно, что посредством рефлексии одновременно порождается самосознательный план учения. Воспитуемый достигает высокого уровня саморегулируемости личности, ориентируясь на межличностные отношения и в макро-, и микросоциальном плане.

Если мы учитываем, что посредством стратегии «восхождения от абстрактного к конкретному» подобно диалектической логике воспитуемый не просто получает новое знание, а получает ориентир в практической социальной деятельности, – преимущества развивающего обучения в школьном образовании становятся очевидными.

В таком контексте главным вопросом становится психолого-педагогическая подготовка учителей и педагогов к развивающему обучению в образовании. К сожалению, в глобализованном мире все реже находятся страны, склонные считать систему образования приоритетной в бюджете государства. Чаще всего, например, сегодня в Италии государственные финансы все более снимаются с бюджета общественной образовательной системы.

Очевидно, в обсуждении вопроса о школьном образовании в создании образовательных систем для будущего невозможно забыть о значении главнейших принципов концепции культурно-исторической психологии. В связи с этим целесообразно принять во внимание не только «зону ближайшего развития» [6], а также «зону дальнейшего развития», подобно комплексной модели психического развития, описанной В. П. Зинченко [10]. Следует определить не только вертикальный путь развития личности учащихся, но и уровни развития, внешне обуславливающие задержки и даже остановки на этом пути, особенно если учесть, что идеальные формы, существующие во внешнем мире, бывают самые разнообразные. Как правильно полагал Фрейд [23], нужно было бы создать такую широкую образовательную систему, которая могла бы воспитывать, или, если понадобится, даже перевоспитывать и взрослых.

В заключение можно сказать, что только в «неклассических» психолого-педагогических исследованиях [9, с. 486] содержатся теоретические и исследовательские предпосылки для того, чтобы проектировать образование в школьных системах согласно новым стандартам, более подходящим для воспитания молодых поколений будущего. На самом деле, деятельность и культурно-исторический подход, как писал В. В. Давыдов, следует «...противопоставлять другим, которые придерживаются естественнонаучного и натуралистического понимания психического развития человека... опираясь на особенности отдельного человеческого индивида, на характеристики «спонтанности» и «внутренних факторов» его психического развития... игнорируя исходную социокультурную семиотическую... природу психики человека» [там же].

В программе по педагогике и воспитательным наукам, реализуемой на философском факультете Первого Римского университета, придается большое значение изучению передовых психолого-педагогических опытов. В частности, наши студенты читают и глубоко анализируют

взгляды А.С. Макаренко в области воспитания, идеи научных школ Л. С. Выготского и В. В. Давыдова по психопедагогике и психодидактике. Мои коллеги П. Лучизано, координатор магистерской программы, Дж. Бонкори, Л. Паньончелли и многие другие в своих лекциях много внимания уделяют этим идеям. Благодаря курсам моего коллеги Н. Сичилияни де Кумис по общей психологии, а также по педагогике, студенты усваивают новые исследовательские подходы в педагогической подготовке [12].

Общие взгляды по отношению к воспитательным задачам способствовали созданию научно-культурного сотрудничества, сложившегося со временем, когда В. В. Давыдов был вице-президентом Академии педа-

гогических наук СССР, между коллегами упомянутой программы Первого Римского университета и современной Российской академии образования [2]. Дальнейшее развитие этого сотрудничества привело к тому, что между представителями «Давыдовской школы» в Московском городском психолого-педагогическом университете и представителями нашей программы по педагогике и образовательным наукам в Первом Римском университете было подписано соглашение о создании совместной магистерской программы «Психология и педагогика воспитания учащихся». Надеюсь, что наша совместная магистерская программа будет пользоваться успехом и развиваться в течение долгих лет.

Литература

1. Блонский П. П. Педагогика. М., 1925.
2. Веджетти М. С. Презентация «Развивающее образование – диалог с Давыдовым». К 70-летию со дня рождения В. В. Давыдова / Под. ред. В. П. Зинченко, В. Т. Кудрявцева, Л. В. Берцфаи. М., 2002.
3. Выготский Л. С. Сознание как проблема психологии поведения // Психология и марксизм. М.-Ленинград, 1925.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Краткий курс. М., 1926.
5. Выготский Л. С. Педагогика подростка. Собр. соч. Т. 4. М., 1931/1984.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.-Ленинград., 1934.
7. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (в итальянском переводе – Aspetti della generalizzazione nell'insegnamento). Флоренция, 1979.
8. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: В 2-х т. М., 1986. (En. transl. «Problems of developmental learning», Soviet education, Part I: 30/8. 1988; Part II: 30/9. 1988; Part III: 30/10. 1988.)
9. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
10. Зинченко В. П. От классической к органической психологии. К 100-летию Л. С. Выготского // Вопросы психологии. 1996. № 5.
11. Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить. М.-Воронеж, 1964.
12. Лазарев В. С. и Ставринова Н. Н. Подготовка будущих педагогов к исследовательской деятельности. Сургут, 2007.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
14. Леонтьев А. Н. Собрание сочинений: В 2-х т. М., 1983.
15. Рубцов В. В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М., 2008.
16. Рубцов В. В. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе деятельности. Новосибирск, 1995.
17. Рубцов В. В. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования. М., 1996.
18. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии. М.-Воронеж, 1996.
19. Рубцов В. В. Социально-генетическая психология развивающего образования. М., 2008.
20. Bruner J. S. Introduction to «Thinking and Speech», by Vygotskij. N.Y., 1962.
21. Bruner J. S. Acts of meaning. Harvard University Press. London, 1990.
22. Bruner, J. S., Olver R. R., Greenfield P. M. Studies in Cognitive Growth. N. Y., 1966.
23. Freire P. La pedagogia degli oppressi. (Ит. пер. Педагогика угнетённых. Турин, Mondadori), 1971.
24. Goodnow J. J. A test of milieu effects with some of Piaget's tasks. Psychol. Monographs Gen. and Applied, 76,36 whole issue 555, 1962.
25. Hermans H. J. M., Kempen H. J. G. The Dialogical Self. Meaning as Movement. London, 1993.
26. Hilgard E. Introduction to Psychology, New York, Harcourt. (Ит. пер. Флоренция, Джунти) 1971.
27. O.C.S.E. Comitato di valutazione del sistema universitario. Proposte di un insieme di domande per la valutazione dell'esperienza universitaria da parte degli studenti che concludono gli studi (Комитет для оценки университетской системы. Вопросы для оценивания университетского опыта со стороны студентов, заканчивающих формирование). Рим, 2003.
28. O.C.S.E. Osservatorio Comitato di Valutazione Sistema Educativo (Обсерватория Комитета для оценки образовательной системы). Education at glance, Associazione Treelle. Per una università più europea (Ассоциация Трилл. К более Европейскому Университету), Генуя, 2006.
29. O.C.S.E. (2008), Education at glance. O.E.C.D. Indicators, ISBN 9789261 046283, www.oecd.org/edu/eag
30. Piaget J. Inhelder B. De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent. Paris, 1955.
31. Rubzov V. V. Learning in children; organization and development of cooperative actions, New York, 1991.
32. Rubzov V. V. Per un'organizzazione efficace del contesto di apprendimento a scuola (Для более эффективной организации школьного обучения) // «Studi di Psicologia dell'educazione» (Этюды по психологии воспитания). 2005. № 1.
33. Sternberg R. J. Cognitive psychology. New York. Ит. пер. / Под ред. М. Olivetti, Падуа, Piccin, 2000.
34. Veggetti M. S. L'apprendimento cooperativo. Concetti e contesti (Кооперативное обучение. Главные концепции и контексты). Рим, 2004.
35. Wood D. How children think and learn. Oxford, 1988.

Significance of the Theoretical Thinking for the Issues of Contemporary Education and Human Self-Knowledge

M. S. Veggetti,

Head of the Department of General Psychology, Faculty of Philosophy, University of Rome La Sapienza

The article analyses methodological sources of significance of the learning concept articulated by V. V. Davydov. The article describes its meaning for understanding education as a form of education of the future world citizens. This researcher's and his followers' psychological and educational investigations contain theoretical prerequisites for projecting education and upbringing of the future generations. The critical analysis of "objectivist" paradigm as an attempt to describe psychological phenomena analogous to natural sciences is provided. It hypothesized that such an approach is one of the reasons for low efficiency of educational systems. Activity and cultural-historical approaches to human consciousness investigation in the works by L. S. Vygotsky, A. N. Leontyev, V. V. Davydov, V. V. Rubtsov et al. are analyzed comprehensively. Their significance for development of the international psychological science is shown. Special attention is paid to the role of language and theoretical thinking in educational programmes. The issue of psychological patterns of self-consciousness development in children through acquisition of social meanings in the process of subjective comprehension of knowledge is raised. The article provides an outlook of the history and development of scientific and educational collaboration between the representatives of V. V. Davydov's scientific school and faculty staff of the First Rome University.

Keywords: education and its tasks in the XXI century, self-knowledge as an upbringing goal, developing education, formation of theoretical thinking, educational programmes.

References

1. *Blonskij P. P.* Pedologija. M., 1925.
2. *Vedzhetti M. S.* Presentacija «Razvivajushee obrazovanie – dialog s Davydovym». K 70-letiju so dnja rozhdenija V.V. Davydova / Pod. red. V. P. Zinchenko, V. T. Kudrjavceva, L. V. Bercfai. M., 2002.
3. *Vygotskij L.S.* Soznanie kak problema psihologii povedenija // Psihologija i marksizm. M.-Leningrad, 1925.
4. *Vygotskij L.S.* Pedagogicheskaja psihologija. Kratkij kurs. M., 1926.
5. *Vygotskij L.S.* Pedologija podrostka. Sobr. soch. T. 4. M., 1931/1984.
6. *Vygotskij L.S.* Myshlenie i rech'. M-Leningrad., 1934.
7. *Davydov V.V.* Vidy obobshenija v obuchenii (v ital'janskom perevode – Aspetti della generalizzazione nell'insegnamento). Florencija, 1979.
8. *Davydov V.V.* Problemy razvivajushego obuchenija: V 2-h t. M., 1986. (En. transl. «Problems of developmental learning», Soviet education, Part I: 30/8. 1988; Part II: 30/9. 1988; Part III: 30/10. 1988.)
9. *Davydov V. V.* Teorija razvivajushego obuchenija. M., 1996.
10. *Zinchenko V.P.* Ot klassicheskoj k organicheskoj psihologii. K 100-letiju L.S. Vygotskogo // Voprosy psihologii. 1996. № 5.
11. *Il'enkov Je.V.* Shkola dolzhna učit' myslit'. M.-Voronezh, 1964.

12. *Lazarev V. S. i Stavrinova N. N.* Podgotovka budushih pedagogov k issledovatel'skoj dejatel'nosti. Surgut, 2007.
13. *Leont'ev A. N.* Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.
14. *Leont'ev A. N.* Sobranie sochinenij: V 2-h t. M., 1983.
15. *Rubcov V. V.* Social'no-geneticheskaja psihologija razvivajushogo obrazovanija: dejatel'nostnyj podhod. M., 2008.
16. *Rubcov V. V.* Razvitie osnov refleksivnogo myshlenija shkol'nikov v processe dejatel'nosti. Novosibirsk, 1995.
17. *Rubcov V. V.* Kommunikativno-orientirovannye obrazovatel'nye sredy. Psihologija proektirovanija. M., 1996.
18. *Rubcov V. V.* Osnovy social'no-geneticheskoy psihologii. M.-Voronezh, 1996.
19. *Rubcov V. V.* Social'no-geneticheskaja psihologija razvivajushogo obrazovanija. M., 2008.
20. *Bruner J. S.* Introduction to «Thinking and Speech», by Vygotskij. N.Y., 1962.
21. *Bruner J. S.* Acts of meaning, Harvard University Press. London, 1990.
22. *Bruner J. S., Olver R. R., Greenfield P. M.* Studies in Cognitive Growth. N. Y., 1966.
23. *Freire P.* La pedagogia degli oppressi (It.per. Pedagogika ugnetennyh. Turin, Mondadori) 1971.
24. *Goodnow J. J.* A test of milieu effects with some of Piaget's tasks. Psychol. Monographs Gen. and Applied, 76,36 whole issue 555, 1962.
25. *Nermans H. J. M., Kempen H. J. G.* The Dialogical Self. Meaning as Movement, London, 1993.
26. *Hilgard E.* Introduction to Psychology, New York, Harcourt. (It. per. Florenciya, Dzhunti) 1971.
27. O.C.S.E. Comitato di valutazione del sistema universitario. Proposte di un insieme di domande per la valutazione dell'esperienza universitaria da parte degli studenti che concludono gli studi (Komitet dlya ocenki universitetskoi sistemy. Voprosy dlya ocenivanii universitetskogo opyta so storony studentov, zakanchivayushih formirovanie). Rim, 2003.
28. O.C.S.E. Osservatorio Comitato di Valutazione Sistema Educativo (Observatoriya Komiteta dlya ocenki obrazovatel'noi sistemy). Education at glance, Associazione Treelle. Per una università più europea (Associazione Trill. K bolee Evropeiskomu Universitetu), Genua, Araldica 2006.
29. O.C.S.E. (2008), Education at glance. O.E.C.D. Indicators, ISBN 9789261 046283, www.oecd.org/edu/eag
30. *Piaget J. Inhelder B.* De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, Paris, 1955.
31. *Rubzov, V. V.* Learning in children; organization and development of cooperative actions, New York, 1991.
32. *Rubzov V. V.* Per un'organizzazione efficace del contesto di apprendimento a scuola (Dlya bolee effektivnoi organizacii shkol'nogo obucheniya) // «Studi di Psicologia dell'educazione» (Etyudy po psihologii Vospitaniya). № 1, 2005.
33. *Sternberg R. J* Cognitive psychology, New York. It.per. / Pod.red. M. Olivetti, Padua, Piccin, 2000.
34. *Veggetti M. S.* L'apprendimento cooperativo. Concetti e contesti (Kooperativnoe obuchenie. Glavnye koncepcii i konteksty). Rim, 2004.
35. *Wood D.* How children think and learn. Oxford, 1988.