

Ресурсы субъектности в подготовке бакалавров по педагогическому направлению

И.В. Жуланова,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Волгоградского государственного педагогического университета (amm@t-k.ru)

В статье обсуждаются представления о развивающем характере обучения и о возможностях становления субъекта учебной деятельности и учебно-профессиональной деятельности. В центре обсуждения понятия «субъект» и «субъектность». Соотносятся общепсихологическое понимание деятельности и ее субъекта, с одной стороны, и представления об учебной деятельности в школе в понимании Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова, В.С.Библера и учебно-профессиональная деятельность в вузе, с другой стороны. Обсуждается возможность проектирования условий становления субъектности в вузовском образовании на основе идей развивающего обучения (системы Эльконина–Давыдова), а также на основе представлений Б.Д.Эльконина об акте развития, в первую очередь – о функции посредничества. Посредничество рассматривается как особая работа педагога, подчиненная задаче соотнесения актуального способа действия обучающегося с существом идеальной формы действия. Эффективность посредничества в решении этой задачи предлагается определять путем выявления актов преодоления наличного режима функционирования. Симптомом такого преодоления, согласно Л. С. Выготскому, выступает актуализация «понятия, ставшего аффектом».

Ключевые слова: развивающее обучение, учебная деятельность, субъект, субъектность, учебное сотрудничество, личностно ориентированное образование, посредничество, акт развития.

Представления о развивающем характере образования, в том числе высшего профессионального, широко распространены, тем не менее необходимо уточнить реальные основания сопряжения идей развивающего обучения и практики высшего образования.

Актуальность обращения к идее развития человека объясняется, чаще всего, необходимостью отвечать определенному историческому вызову. «Высокая динамичность современного общества, глубина и характер происходящих в нем глобальных изменений (порождающих в том числе и кризисные состояния)...», – отмечает Д.И. Фельдштейн, – стимулируют выход на историческую арену новых субъектов, объективно повышая активность человека, его более глубокую рефлексивность на мир и, что очень важно, на себя...

Однако в психолого-педагогической науке, при выработке общей стратегии образования, изменение, усложнение и расширение сфер воздействия на развитие человека и его объективную социализацию учитывается чрезвычайно слабо» [17, с. 3 – 4]. В ответ на сложившуюся ситуацию специалисты, работающие в профессиональном образовании, берутся описывать, проектировать, диагностировать, сопровождать и корректировать развитие обучающихся, предполагая, что образование в той или иной форме в большей или в меньшей степени, но, несомненно, способствует развитию человека или само выступает формой развития.

В то же время в целом ряде психолого-педагогических публикаций указывается, что доминирующей моделью организации учебной деятельности в вузе остается традиционная информационная («знаниевая»), предполагающая «пересадку» в сознание будущего (или уже работающего) педагога выхваченных из живого потока реальности готовых образцов решения профессиональных задач [8; 15; 18]. Обучающемуся передается знание о профессии, но не знание профессии [16].

Преодоление разрыва между предполагаемой развивающей образовательной практикой и существующей информационно-репродуктивной декларируется как переориентация образовательной парадигмы на субъектную или личностно ориентированную [2; 13; 14; 15]. В педагогических публикациях на эту тему такой переход представляется сопряженным с решением задачи «преобразования студента преимущественно из объекта учебно-воспитательного процесса преимущественно в его субъект...» [13, с. 5]. Предполагается, что субъектно ориентированное направление «... в связи с необходимостью преобразования воспитанника из объекта учебно-воспитательного процесса в субъект, выходит на одно из центральных мест в теоретико-прикладных исследованиях педагогики и психологии и становится одним из главных направлений в изучении механизмов развития и саморазвития субъектов образовательной среды» [2, с. 12].

Обратимся к наиболее распространенному акценту в понимании субъектности: часто субъектность ассоциируется с интенсивностью деятельности человека, амплитудой и темпом производимых преобразований (в частности – с учебной активностью и учебной инициативностью школьника, студента). При этом не учитывается, что, исходя из собственной мотивации, человек может отказаться от активных действий. В данном случае психологические ресурсы самоорганизации субъекта будут направлены на воздержание от внешних экспрессивных проявлений и сосредоточены на внутренней работе, как это было

проделано, например, Р.Декартом при поиске исходных, т.е. собственно человеческих, оснований собственного существования.

Человек как субъект проявляется в той ситуации, в которой акцентирована смысловая сторона деятельности: проясняется для чего и для кого совершается деятельный акт. Поэтому субъектность тесно связана с сознанием, буквально со-знанием как способностью относиться к совокупности образов, идеализаций, целей и ориентировок как к отличному от себя предмету – рефлексивно. Для того чтобы поставить перед собой образ своей цели, своего намерения как отличный от себя предмет нужны специальные средства. «... А такими средствами, – говорил М. К. Мамардашвили, – являются произведения искусства, произведения мысли, культурные произведения. Благодаря им, и через их символы и через их небуквальный смысл мы можем жить человечески» [10, с 48].

М. К. Мамардашвили неоднократно отмечал, что «все слова сказаны, более того – написаны», точно так же уже есть все созданные к данному моменту культурные произведения и научные теории, т.е. средства актуализации сознания всегда «под рукой». Но неосознаваемое функционирование так разнообразно и его виды так плотно интерферируют друг с другом, что этот поток «сносит» и «растворяет» человека, заставляя его участвовать во множестве предзаданных ему форм поведения. Поэтому важен еще один ракурс рассматриваемой проблемы – то, что М.К.Мамардашвили определил как «собрание себя». Собрание себя – это «вынимание» себя из потока сцепившихся причин и следствий, не предполагающее «рефлексивной паузы», это попытка удержания рефлексии.

Впервые удержание рефлексии может возникнуть в учебной деятельности. Проектирование и реализация условий ее возникновения – одна из задач теории Эльконина – Давыдова и построенной на ее (рефлексии) основе практики [4; 5]. По характеристике, данной Д. Б. Элькониным, «учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий. Из определения следует, что такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть только мотивы, непосредственно связанные с ее содержанием, т.е. мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования (курсив мой. – И.Ж.)» [22, с. 465]. Для возникновения таких мотивов, как и соответствующих им целей, как раз и необходима «рефлексивная пауза», «рефлексивное торможение» на этапе намерения.

«В школе существует некая особая форма деятельности, – пишет В.С.Библер, – которая дальше (после школы) перестает быть доминантой, отходит вглубь. Что это за деятельность? Труд школьника – это не совместный труд, когда один, другой, третий,

каждый делает полуфабрикат, а вместе получается какой-то целостный продукт. Ясно, что школьный класс вовсе не формирует некое знание как единый продукт... Но работа школьника – это и не всеобщий труд, как его понимал Маркс, когда изобретатель, ученый, художник впитывают в себя все то, что создано человечеством, и прибавляют некоторую единицу к этому “n”: “n + 1”. Если индивид не создал новое, свое, не изменил всеобщее, то это не всеобщий труд, это не подлинное новаторство, потому что он повторил то, что уже было» [1, с. 13 – 14]. Учебная деятельность, в отличие от трудового акта, включая его всеобщую форму, обращена не вовне – не к предметному и социальному миру, а внутрь: изучаемый предмет и формы учебной кооперации здесь выступают средствами «оборачивания» деятельности на ее же субъекта.

Несомненно, ситуация развивающего обучения обладает потенциалом порождения субъектности. Но эта же ситуация содержит и ограничения, понимание которых представлено в рефлексии самих разработчиков. Так, в научных дневниках Д.Б.Эльконина содержатся следующие размышления о построенной им, совместно с В.В.Давыдовым и сотрудниками, системе обучения: «Развитие интеллекта – развитие операционально-технической стороны, и только. Но ведь главная задача не в этом, вернее, эта задача должна решаться внутри более широкой и более важной. Развитие теоретического мышления возможно только тогда, когда возникнут такие задачи, а они могут появиться только в расширенном мире» [22, с.488]. Позднее Д.Б.Эльконин сделал следующую запись: «Учебная деятельность только поворачивает ребенка на себя(курсив мой – И.Ж.), но в ней не может развиваться личность, потому что здесь выступают качества индивидуальности, а не социальные качества. И в этом суть дела!» [там же, с. 497].

Эти замечания Д.Б.Эльконина принципиально важны для нашего исследования, поэтому в дальнейшем мы воспользуемся представлениями о «поворачивании на себя» и о «расширенном мире». Если «поворачивание ребенка на себя» предполагает рефлексии своих возможностей в четко очерченных условиях социальной ситуации развития в школе, то развитие содержательного социального и профессионального мышления и сознания, напротив, предполагает выход за границы учебной ситуации в сферу социального взаимодействия. Такой выход должен осуществляться на последних этапах образования, охватывающих обучение в старших классах, среднее специальное образование и образование студента в вузе, когда ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная. Если для школьного образования замкнутость и обращенность к собственным ресурсам действия, закрытость и жизнь «накануне» были нормой, то для

перехода в «открытый мир» требуется нечто иное, в том числе опробование социальных эффектов своих действий.

Совершается ли реально переход к этой новой ступени субъектности и к новой форме деятельности у молодого человека при его поступлении в вуз? И да, и нет. «Торможение» на пороге социально значимой – профессиональной – деятельности, приобретая несколько иные черты, составляет форму социально-психологического существования человека теперь в стенах вуза. Заметим, что оттягивание момента вступления в реальную профессиональную деятельность и реальную общественную жизнь – ситуация, ассоциирующаяся с понятием «мораторий» в концепции Э.Эриксона – социально санкционированной отсрочкой взрослости, в границах которой молодые люди переживают кризис идентичности.

С точки зрения психологии развития, основанной на идеях культурно-исторического подхода Л.С.Выготского и его последователей, решение этой задачи перехода связано с поиском форм посредничества и средств опосредствования для введения растущего человека в новую ситуацию развития. Для младшего школьного возраста такие формы посредничества (учебного сотрудничества [20]) и такие опосредствования построены в системе развивающего обучения Эльконина–Давыдова [4; 5]. Для подросткового периода и для старшего школьного периода они намечены и разрабатываются в последние два десятилетия в контексте деятельностей, объединенных общим смысловым радикалом социальной значимости [9], форм проектной деятельности [12; 19]. Применительно к студентам сама постановка задачи поиска деятельности, «адекватной, но не тождественной» осваиваемой профессии, и соответствующих опосредствований только намечается. (Несомненно, интересной представляется посвященная этой проблематике работа Е.И.Исаева [8].)

С нашей точки зрения, проблема обостряется рядом особенностей вузовской стадии образования.

Во-первых, высшее образование ориентируется на профессиональную деятельность как на свой результат. Но сама реальная профессиональная деятельность может быть, и часто бывает, редуцирована к формальному функционированию и весьма далека от своей идеальной всеобщей формы. Тогда явление субъектности представляется излишним, а то и вовсе выглядит своего рода девиацией.

Во-вторых, зачастую социально одобряемым и подтверждаемым оказывается пребывание молодых людей в статусе моратория, иногда в его особом пролонгированном оформлении: вуз – магистратура – аспирантура – преподавание в том же вузе.

В-третьих, и это главное, в вузовском образовании сохраняется формализм, в принципе мало чем отличающийся от формализма традиционного школьного обучения. Его предпосылки содержатся в самой образовательной системе с ее номенклатурой учебных дисциплин и регламентацией занятий.

Если все же гипотетически (а сегодня приходится поступать именно так) представить саму «идею» вузовского образования, то можно предположить следующее.

В «расширенном мире» изучаемый предмет перестает быть чистым, рафинированным – теперь это не выжимка, не квинтэссенция и не проекция из сферы «высокой» науки и культуры в плоскость учебной дисциплины. Он теперь предстает в контексте множества привходящих обстоятельств, и исследование нужно проводить по отношению к этому предмету. Теперь уже самим обучающимся нужно представлять предмет в каких-либо проекциях, причем как в научно-концептуальных (чтобы понимать), так и в конкретно-практических (чтобы действовать).

Преподаватель вуза также должен выполнять работу, отличную от работы школьного учителя. Если школьный учитель, организуя учебную деятельность ученика, обеспечивает для него «рефлексивные экраны», тем самым удерживая его в ситуации «до-деятельности» (в приведенном выше понимании В.С.Библера), то преподаватель вуза должен выводить студента в «расширенный мир». В первом случае задача педагога – удержание школьника в состоянии его собранности как учебного субъекта, для чего и нужны учебные задачи, моделирование и коллективно распределенная деятельность. Во втором случае задача педагога – обеспечение перехода студента в иную реальность деятельности, где «рефлексивные экраны» в готовом виде не заданы.

Содержание акта явления субъектности, согласно Б. Д. Эльконину [21], составляют два одновременных перехода: «наличное – иное» и «идея – реалья». По мнению автора, существенна именно их одновременность. В нашем случае переход «наличное – иное» предполагает развертывание новых форм активности, не ограниченных привычными аудиторными рамками и не имеющих вопросно-ответной формы, в том числе заранее заданных критериев успешности. Переход «идея – реалья» предполагает реализацию авторских проектов участников в соответствии с их мотивами, замыслами и целями.

Такой переход должен сопровождаться переводом учебного содержания из предмета в средство с последующим рефлексивным оборачиванием, что не гарантировано и требует специального педагогического построения. Оборачивание обучающегося на себя может быть осуществлено в посредническом действии педагога. Посредничество – особый режим действия педагога, работающего с проблемой соотношения актуального способа

действия обучающегося с существом идеальной формы действия [там же]. Замысел посреднического действия педагога состоит в построении ситуации для явления самой идеальной формы. Задачу посредника Б. Д. Эльконин определяет как оборачивание другого на себя самого – на способы своего существования и видения, обнаружение способа взаимоперехода реалии и идеи и, наконец, на построение последнего. Представление реалии идеальной формы жизни предполагает поиск ситуации, выражающей идею посредника. Предмет посредничества, таким образом, состоит в проектировании ситуаций передачи идеи. Посредник ориентирован на то, чтобы сделать ее (идею) предметом обращения и опробования.

Проецирование этих представлений в реальность вузовской подготовки позволяет поставить ряд вопросов для прояснения содержания собственно образовательного действия преподавателя.

Первый вопрос – какую идею транслирует преподаватель, обучающий профессии? Поиск ответа предполагает анализ смысла осваиваемой профессии, в данном случае профессии педагога. Один из ответов предложен В.П.Зинченко: «Педагог делится своим знанием, дарит, а не транслирует его. Он поводырь-посредник, который вводит учащихся в образовательное пространство: в мир знания и в мир незнания... Педагог – персонифицированный посредник между учащимися и учебным предметом, наукой, драмой идей, драмой людей науки» [7, с.27].

Второй вопрос – каким образом эта идея может быть передана? Включение обучающегося в учебный диалог (в терминологии Т. М. Буякас [3] – его «пробуждение»), позволяющее работать в режиме поиска «значений-для-меня», предполагает передачу ему замысла образовательного действия. Передача замысла не означает неучастия преподавателя в его определении. Напротив, определение замысла состоится, если преподавателю удастся построить пространство действия обучающегося таким образом, чтобы у него появилась возможность работы с границами наличного функционирования (термин Б. Д. Эльконина). Другими словами, преподаватель должен построить педагогическую ситуацию таким образом, чтобы обучающийся обнаружил реалии собственного функционирования, задающие (оформляющие) его позицию по отношению к осваиваемому знанию. В этом контексте задачей преподавателя становится создание условий для объективации обучающимся оснований и границ своего опыта – их экстерииоризация и превращение в предмет работы.

И, наконец, третий вопрос – как можно определить результативность такого, по своей сути пробующего, действия преподавателя и студента? Здесь вряд ли применимы

стандартные техники диагностики «развивающего эффекта», такие как анкеты и опросники. Показателем достигнутого выхода за границы наличного, обыденного понимания смысла профессии скорее будут аффективные реакции обучаемых. Это то, что в терминологии К.Левина можно назвать «выходом из поля».

Остановимся и рассмотрим, как эту возможность представлял себе Л.С.Выготский. Теорию поля Л. С. Выготский рассматривал не только как энциклопедист и систематизатор современной ему науки, но и как слушатель лекций и оппонент К.Левина. «Л.С.Выготский указывает на недооценку способности человека “выйти из поля”, которую сам К.Левин трактовал как специфическое отличие человека», – пишет Е.Ю.Завершнева, исследовательница архивов Л. С. Выготского [6, с. 126 – 127].

И далее, как отмечает Е. Ю. Завершнева, «полемика с К.Левиним перерастает в подлинный диалог, совместное движение к общей цели. Л. С. Выготский уверен, что решение динамической проблемы найдено (запись «Sehr wichtig. Единство интеллекта и аффекта»)…» [Там же, с. 129]. Эта тема переходит в заметку «О воле», где Л. С. Выготский формулирует следующее: «Воля – это понятие, ставшее аффектом; волевой человек – это личность, определившая свои поступки и образ жизни из аффекта Я» [Там же, с. 130].

Таким образом, по Л.С.Выготскому, переход сначала протраивается в сфере мышления, сознания и опосредствуется его понятийным содержанием. И, видимо, чем беднее это содержание, тем слабее ресурсы для перехода, тем вероятнее, что человек останется пленником динамического поля.

Применительно к процессу освоения педагогической профессии речь может идти об объективации персональных (личностных) центраций обучающегося, определяющих его позицию по отношению к осваиваемой профессии. Как нам представляется, ориентировочной основой для выявления таких центраций может служить их типология и характеристика, предложенная А.Б.Орловым [11].

Литература

1. Библер В.С. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. Кемерово, 1993.
2. Борцова А.Н., Макарова И.А., Сорокина Г.В. Понятие «полисубъект» в теории и практике образования // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: Сб. науч. и метод. трудов. Вып. 17. Волгоград, 2004.
3. Буюкас Т.М. Основания и условия профессионального становления студентов-психологов // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14 «Психология». 2005. № 2.

4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования. М., 1986.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
6. Завершнева Е.Ю. Записные книжки, заметки, научные дневники Л.С.Выготского: результаты исследования семейного архива // Вопросы психологии. 2008. № 2.
7. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. М., 2002.
8. Исаев Е.И. Теория и практика психологического образования педагога // Психологический журнал. 2000. Т.21. № 6.
9. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. М., 2006.
10. Мамардашвили М.К. Необходимость себя: Лекции. Статьи. Философские заметки. М., 1996.
11. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. М., 2002.
12. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. № 1.
13. Сергеев Н.К. Борытко Н.М. Становление субъектности специалиста в воспитательном пространстве непрерывного профессионального образования // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: Сб. науч. и метод. трудов. Вып. 15. Волгоград, 2003.
14. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография. Волгоград, 1994.
15. Сластенин В.А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога // Педагогическая наука и образование. 2006. № 4.
16. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан, 2005.
17. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989.
18. Фонарев А.Р. Психология становления личности профессионала. М., Воронеж, 2005.
19. Фрумин И.Д., Башев В.В. В поисках подростковой школы // Психологическая наука и образование. 1997. № 1.
20. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.
21. Эльконин Б.Д. Психология развития. М., 2005.
22. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

Subjectness Resources in the Preparation of Bachelors in Pedagogic

I.V. Zhulanova,

Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, Volgograd State Pedagogical University (amm@t-k.ru)

The article discusses the notions of developing character of education and the possibilities of becoming of the agent of training and educational and professional activities. The discussion is centered on the concepts of "subject / agent" and "subjectness". The understanding of the activity and its agent is considered from the general psychological perspective and compared to the notions of educational activity in school in B.D. Elkonin, V.V. Davydov and V.S. Bibler works, as well as to the educational and professional activity in the university. We discuss the possibility of designing conditions for subjectness development in the university education based on the ideas of developing education (the Elkonin-Davydov system), as well as on the basis of B.D. Elkonin's notions of the act of development and first of all the function of mediation. Mediation is considered as a special work of the educator, subordinated to the task of relating the student's actual method of acting with the ideal form. The effectiveness of mediation in addressing this task is proposed to be determined by identifying acts of overcoming the present mode of operation. The symptom of such an overcoming according to Vygotsky is the actualization of a "concept that becomes an affect".

Keywords: developing education, educational activity, subject / agent, subjectness, cooperative learning, learner-oriented education, mediation, act of development.

References

1. Bibler V.S. Shkola dialoga kul'tur: Idei. Opyt. Problemy. Kemerovo, 1993.
2. Borcova A.N., Makarova I.A., Sorokina G.V. Ponyatie «polisub'ekt» v teorii i praktike obrazovaniya // Pedagogicheskie problemy stanovleniya sub'ektnosti shkol'nika, studenta, pedagoga v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya: Sb. nauch. i metod. trudov. Vyp. 17. Volgograd, 2004.
3. Buyakas T.M. Osnovaniya i usloviya professional'nogo stanovleniya studentov-psihologov // Vestnik Mosk. un-ta. Ser. 14 «Psihologiya». 2005. № 2.
4. Davydov V.V. Problemy razvivayushego obucheniya: Opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo issledovaniya. M., 1986.
5. Davydov V.V. Teoriya razvivayushego obucheniya. M., 1996.

6. Zavershneva E.Yu. Zapisnye knizhki, zametki, nauchnye dnevniki L.S.Vygotskogo: rezul'taty issledovaniya semeinogo arhiva // Voprosy psihologii. 2008. № 2.
7. Zinchenko V.P. Psihologicheskie osnovy pedagogiki. M., 2002.
8. Isaev E.I. Teoriya i praktika psihologicheskogo obrazovaniya pedagoga // Psihologicheskii zhurnal. 2000. T.21. № 6.
9. Lishin O.V. Pedagogicheskaya psihologiya vospitaniya. M., 2006.
10. Mamardashvili M.K. Neobhodimost' sebya: Lekcii. Stat'i. Filosofskie zametki. M., 1996.
11. Orlov A.B. Psihologiya lichnosti i sushnosti cheloveka: Paradigmy, proekcii, praktiki. M., 2002.
12. Polivanova K.N. Psihologicheskoe sodержanie podrostkovogo vozrasta // Voprosy psihologii. 1996. № 1.
13. Sergeev N.K. Borytko N.M. Stanovlenie sub'ektnosti specialista v vospitatel'nom prostranstve nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya // Pedagogicheskie problemy stanovleniya sub'ektnosti shkol'nika, studenta, pedagoga v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya: Sb. nauch. i metod. trudov. Vyp. 15. Volgograd, 2003.
14. Serikov V.V. Lichnostnyi podhod v obrazovanii: koncepciya i tehnologii: Monografiya. Volgograd, 1994.
15. Slastenin V.A. Deyatel'nostnoe sodержanie professional'no-lichnostnogo razvitiya pedagoga // Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie. 2006. № 4.
16. Slobodchikov V.I. Ocherki psihologii obrazovaniya. Birobidzhan, 2005.
17. Fel'dshtein D.I. Psihologiya razvitiya lichnosti v ontogeneze. M., 1989.
18. Fonarev A.R. Psihologiya stanovleniya lichnosti professionala. M., Voronezh, 2005.
19. Frumin I.D., Bashev V.V. V poiskah podrostkovoi shkoly // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 1997. № 1.
20. Cukerman G.A. Vidy obsheniya v obuchenii. Tomsk, 1993.
21. El'konin B.D. Psihologiya razvitiya. M., 2005.
22. El'konin D.B. Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1989.