

РЕФЛЕКСИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ-БИОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

*Работа представлена кафедрой методики обучения биологии и экологии
РГПУ им. А. И. Герцена.*

Утверждение в образовательной системе идеи гуманитаризации, провозглашающей высшей ценностью Человека его духовную культуру, возможно в условиях формирования субъектной позиции личности. Субъектную позицию составляют активность личности и ее направленность на действия; преобразование окружающей действительности, способность к самоопределению, самоидентификации и саморазвитию. Важным условием развития субъектной позиции личности является ее смыслопоисковая деятельность в различных компонентах духовной культуры человечества. Не менее важным условием выступает рефлексия, являющаяся значимым компонентом в структуре учебной деятельности. В психологии принято считать, что рефлексия является важнейшей функцией интерпретации субъекта, которая характеризуется как способ передачи смысла, как осмысление, самоосмысление. Рефлексивный анализ деятельности может привести к пересмотру идеи и средств осуществления этой деятельности и в конечном итоге к изменению самой деятельности.

Раскрывая значимость рефлексии в становлении субъектной позиции студентов, автор пытается показать, что ее организация возможна в процессе методической подготовки студентов. Одним из эффективных средств стимулирования рефлексивной активности студентов является так называемая продвинутая лекция (Promoted lecture), которую можно отнести к одной из стратегий гуманитарных технологий в образовательной деятельности.

Ключевые слова: *гуманитаризация, духовная культура, субъектная позиция, смыслопоисковая деятельность, рефлексия, продвинутая лекция, гуманитарные технологии.*

I. Azizova

REFLECTION IN THE SUBJECT POSITION FORMING AMONG BIOLOGY STUDENTS IN THE PROCESS OF METHODOLOGICAL TRAINING

The establishment of the humanitarisation idea, which enunciates Man and his intellectual culture as superior values, in the educational system becomes possible under the conditions of a person's subject position forming. A subject position is made up of a person's activity and its orientation toward actions;

transformation of social reality, ability of self-determination, self-identification and self-evolution. An essential prerequisite for the evolution of a personal subject position is represented by a person's searching for authentic meaning in various components of the humankind intellectual culture. Being an essential component of educational activities, reflection is considered to be a factor of no less significance. In psychology, it is assumed that reflection represents the most significant function of a subject interpretation defined as a means of conveying the meaning, as consciousness and self-consciousness. Reflexive analysis of an activity may lead to the reconsideration of the concept and tools of this activity and, as a result, to the transformation of this activity.

Revealing the significance of reflection in students' subject position forming, the author tries to show that the arrangement of reflection is possible in the process of methodological training of students. One of the effective tools for encouraging reflexive activities of students is represented by the "Promoted lecture", which can be referred to one of the strategies of humanitarian technologies in educational activities.

Key words: *humanitarisation, intellectual culture, subject position, searching for authentic meaning, reflection, promoted lecture, humanitarian technologies.*

... У истинного интеллигента интеллектуальный потенциал оказывается прочно сцепленным с потенциалом нравственным, а значение мира сопрягается с самосознанием и самооценкой, которые... сливают рациональную рефлексию с той формой эмоциональной рефлексии, что в этике именуется совестью.

М. С. Казан

Познание и анализ человеком явлений собственного сознания и собственной деятельности, взгляд на собственную мысль и собственные действия «со стороны» осуществляет рефлексия.

Рефлексию характеризует глубинная связь с духовным миром человека, его способностью к осмыслению и переосмыслению своего опыта, знаний, оценок. Последние в рефлексии являются закономерным результатом критического анализа как основания производимых действий, так и самих действий, как предпосылок познавательной деятельности, так и методов познания.

Вместе с интуицией рефлексия является важнейшим компонентом творческого процесса развития личности.

Важным компонентом в рефлексивной деятельности является оценивание, которое, по словам научного сотрудника Института психологии РАН А. Н. Славской, выступает в качестве механизма интерпретации (9, с. 220). В своей книге «Личность как субъект интерпретации» она выражает позицию психологов о том, что интерпретация непосредственно связана со смыслодеятельностью личности: «...это открытие личностью смыслов для себя

чего-либо происходящего и выражение этих смыслов на субъективном языке личности, на языке ее понятий» [9, с. 35].

С. Л. Рубинштейн рассматривает личность не только в качестве субъекта познания и деятельности (и самодеятельности), но и как субъект многообразных отношений к миру – как гносеологических, так и онтологических.

Интерпретация неразрывно связана с концентрацией субъекта на самоощущениях, на углублении в себя, в свои ассоциации по отношению к интерпретируемому. То есть в данный момент личность не абстрагируется, не отделяет себя от интерпретируемого объекта. Сходными процессами с позиции экзистенциальной феноменологии характеризуется и психологический процесс восприятия, который объединяет личность и воспринимаемый объект в одно целое. Французскому философу и эстетике, крупному представителю феноменологии М. Мерло-Понти принадлежат слова: «...я воспринимаю неразрывно от моего общего бытия, я постигаю единую структуру вещи, единый способ существования, который говорит сразу всем моим чувствам» [Цит. по: 4, с. 193].

Чем более значим для личности объект интерпретации, тем больше времени, внимания, интеллектуальных и эмоциональных усилий затрачивает личность на его осмысление и переосмысление.

Какое же значение имеет интерпретация для развития и саморазвития личности?

Интерпретация – это постоянное «самовопрошание», это внутренний диалог Я с миром, с жизнью, это диалог Я о смысле, «для чего», «зачем» [9].

Тезис С. Л. Рубинштейна о созерцательном отношении субъекта к миру значительно расширяет сущность понятия «интерпретация». А. В. Брушлинский развивает эту идею и приходит к заключению, что психологический «контекст» интерпретации и понимания субъекта складывается не только из векторов его сознания и действия, но также из вектора созерцания [2].

Комментируя суждение Рубинштейна о субъекте, А. Н. Славская отмечает: «В отличие от познания, которое раскрывает логику объектов, в отличие от деятельности, которая их изменяет, субъект своим созерцанием особым образом относится к бытию. В своем созерцательном отношении к миру субъект выражает самого себя, свою «логику», т. е. свою ценностность, культуру, интенциональность» [9, с. 28].

С. Л. Рубинштейн доказал, что созерцание по своей природе не пассивно, оно проявляется в игре воображения, идеализации, художественном творчестве. Для созерцания характерна фиксация личностью своей особой субъективной реальности, в которой выражается страстное отношение к действительности.

Способность понимать и интерпретировать то, что происходит в настоящем, воспринимать происходящее без искажений, способность находиться в контакте с самим собой, знание своего внутреннего мира воплощаются в осознании, с которым неразрывно связана рефлексия.

Выше отмечалось, что в соответствии с концепцией С. Л. Рубинштейна, в момент созерцания субъект интерпретирует свое отношение к миру, придает его атрибутам личностный смысл. При этом «работу» сознания со

смыслами созерцаемого феноменологически очерчивают вопросы: «что я думаю об этом», «как я считаю», «каков мой взгляд на это», «какое это для меня имеет значение» и др. [9, с. 216, 217].

Примечательно, что те же вопросы задает субъект в ходе так называемой «ценностной» рефлексии, направленной на определение степени важности, личностной значимости оцениваемого события.

Французский философ, представитель феноменологической герменевтики П. Рикёр в своей книге «Конфликт интерпретаций» с позиции рефлексивной философии отдает рефлексии роль корректирующей критики интерпретации, продиктованной «повторным присвоением нашего усилия существовать» [8, с. 450]. Он говорит: «...рефлексия есть присвоение нашего усилия быть и нашего желания быть с помощью творений, которые свидетельствуют об этом усилии и этом желании. <...> Именно здесь рефлексия прибегает к интерпретации в своей попытке стать герменевтикой». Рассуждая, философ максимально сближает функции рефлексии и интерпретации, практически отождествляет их: «Таков глубинный исток нашей проблемы: он коренится в изначальной связи между актом существования и знаками, которые мы создаем в ходе своих деяний; рефлексия должна стать интерпретацией, поскольку я смогу схватить акт существования не иначе как в знаках, рассеянных в мире» [8, с. 452–453].

Несмотря на то, что интерпретация знаков, символов происходит на субъективном языке личности, сложившимся на основе опыта ее предшествующей жизни, системы ценностей, уникальных психических факторов осознания, рационального мышления, интуиции и т. д., человек с ее помощью стремится понять мир и себя в мире.

В психологии принято считать, что отождествление рефлексии и интерпретации неверно, так как рефлексия осуществляется в основном за счет рационально-логического мышления и характеризуется объективностью суждений.

Тем не менее это суждение, на наш взгляд, недостаточно обосновано, так как рефлексия

(как и интерпретация) обладает свойством субъективности. Именно так ее характеризует Г. П. Щедровицкий: «В отношении рефлексии не годятся критерии правильности и неправильности. Рефлексия сугубо субъективна. Она субъективна и полна переживаний» [7, с. 43].

Рефлексия собственных оценок и суждений является важной функцией интерпретации.

Для становления и саморазвития личности важна постоянная интерпретационная практика, так как, по мнению А. Н. Славской, работа интерпретирования соотносится с «Я-концепцией» и жизненной позицией субъекта [9, с. 75]. При этом рефлексия делает возможным анализ психологических оснований производимых действий. В качестве таких оснований выступают идеи, цели, ценности, опирающиеся в конечном итоге на доминирующие потребности. Д. А. Иванов считает, что пересмотр и изменение личностью психологических оснований своей деятельности может привести к изменению деятельности в целом [5, с. 15]. То есть за счет рефлексии личность оказывается способной не только к самоопределению, самоидентификации, но и саморазвитию.

Эти свойства в сочетании с активностью личности, ее направленностью на действия, преобразование окружающей действительности в своей совокупности составляют субъектную позицию.

Преодоление объектной позиции будущих учителей, собственных «ученических» установок и формирование профессионально ориентированных взглядов, отношений, позиций основывается, по мнению Г. И. Гайсиной, на смыслопоисковом опыте студентов. В своей докторской диссертации «Культурологический подход в теории и практике педагогического образования» она подчеркивает, что именно в ходе смыслопоисковой деятельности формируется субъектность как качество личности, позволяющее не принимать, а вырабатывать, творить смысл постигаемого явления [3, с. 243].

Для организации смыслопоисковой деятельности студентов Г. И. Гайсина рекомендует преподавателям организовывать на

занятиях анализ проблемных, понятийно-семиотических, эмоционально-оценочных ситуаций; стимулировать студентов к интерпретации смыслов высказываний, идей известных философов, педагогов, деятелей культуры и науки; организовывать разбор и интерпретацию содержания фрагментов произведений научной, художественной и публицистической литературы.

Для обнаружения студентами связей, углубляющих их представления о взаимодействии разных компонентов духовной культуры человечества, Гайсина предлагает на занятиях по педагогике применять специальные задания, стимулирующие их к выходу за рамки текста в его культурный (пространственно-временной и интеллектуально-чувственный) контекст.

Особое значение для осмысления информации и обмена между студентами мыслями о прочитанном тексте имеют задания на анализ и понимание специфики художественной деятельности, способной в силу своего обладания эквивалентным интеграционным потенциалом к раскрытию такого культурного феномена, как гуманитарное мышление. Помимо заданий на осмысление авторской позиции, это могут быть задания на видение целостного произведения; на поиск дополнительной информации культурно-исторического характера; на установление и развитие ассоциативных связей с другими произведениями науки или искусства (на уровне смысла, идейного содержания) и т. д. [3].

На наш взгляд, в качестве стимулятора смыслопоисковой активности личности вместе с интерпретацией может выступать и рефлексия. В связи с этим мы рассматриваем рефлексивную активность в качестве эффективного средства развития субъектной позиции личности.

Такая работа видится особенно значимой именно в процессе методической подготовки студентов, позволяющей использовать собственный опыт становления субъектной позиции во время педагогической практики.

Однако биология относится к естественнонаучным дисциплинам, которые по способу познавательной деятельности коренным образом отличаются от гуманитарных. Гума-

гуманитарное знание опирается на исследование отдельного, в каждом случае уникального явления, определяющую роль в котором играет личность. Именно в диалоге с автором гуманитарного (а не естественнонаучного) произведения личность вырабатывает собственный смысл постигаемого явления. В ходе же усвоения естественнонаучного материала смысл не вырабатывается, а принимается личностью. С точки зрения философии в таком случае смысл выступает как значение.

Г. И. Гайсина отмечает, что значение – однозначно установленная форма представления знания, а по сути – изображение его смысла таким, каким он видится с точки зрения классической науки. Поэтому значение придает знанию мнимую завершенность [3, с. 242].

Однако мы считаем, что представление естественнонаучных, и в частности биологических, знаний в контексте культуры, рассмотрение их как совокупности материального и духовного достояния, созданного в ходе изысканий человечества, позволяет направить личность обучаемого на поиск смысла постигаемого явления, выразить свое отношение к предмету. Поэтому столь важной представляется проблема активизации рефлексивной деятельности будущих учителей биологии, субъектная позиция которых позволит пересмотреть традиционную «идеологию» естественных наук, их роль в духовной культуре человечества.

Необходимость в рефлексии может возникнуть в процессе реализации деятельности в ситуации затруднения или проблемы [5, с. 15]. Поэтому для разворачивания рефлексивной активности студентов необходим отбор проблемосодержащего учебного материала, организация работы, направленной на стимулирование многоаспектного анализа информации, возможность размышлять над соотношением общего и частного смыслов и т. д.

Здесь нам представляется целесообразным использовать стратегию «продвинутой лекции» (Promoted lecture). Такая стратегия позволяет организовать активную работу студентов с лекционным материалом: структурировать и в оптимальной форме фиксировать наиболее значимые для них фрагменты; анализировать и

оценивать альтернативные взгляды на сообщаемую проблему; сотрудничать в паре и т. д.

Психолог и методолог Н. Г. Алексеев выделил следующую цепочку этапов осуществления рефлексии: «Остановка → Фиксация → Объективация → Отстранение» [1].

Для запуска рефлексии необходимо прекращение естественного хода какого-либо процесса (этап «полной остановки»). Поэтому лекцию целесообразно разделить на блоки, включающие проблемную ситуацию или так называемый «открытый» вопрос.

В качестве примера приведем несколько проблемных ситуаций и «открытых» вопросов, предлагаемых студентам-биологам на лекциях по дисциплине «Современные проблемы биологического образования и методики обучения биологии».

Так, в лекции на тему «Проблема целеполагания в биологическом образовании и в методике обучения биологии» звучат вопросы: «Какова роль биологического образования в современном обществе?», «В чем заключается изменение целевых установок образования?», «Можно ли в изменении отношений человека к природе (в широком смысле слова – к окружающей среде и узком смысле – к организму как биологической системе) руководствоваться только здравым смыслом и сознанием?», «Каким образом в биологическом образовании добиваться «сотворения» смысла анализируемой информации?».

В лекции на тему «Оптимизация образовательного процесса с целью сохранения физического, психического и духовно-нравственного здоровья учащихся» вниманию студентов предоставляем сведения о том, что ряд педагогов, ссылаясь на отсутствие научного обоснования просветительской работы, возрастной направленности и системы оценок эффективности просветительского воздействия, утверждают, что антинаркотическая пропаганда способна пробудить у детей и подростков нездоровый интерес к наркотикам, и тем самым спровоцировать начало их употребления. В связи с этим предлагаем студентам ответить на вопросы: «Как можно содействовать формированию у учащихся устойчивых антинаркотических убеждений, учитывая «эффект обратного действия» не-

умелой пропагандой?»; «Каким способом можно содействовать решению проблемы обеспечения физического и психического здоровья подрастающего поколения?»; «Как вы подошли бы к решению проблемы формирования здорового образа жизни учащихся на уроках биологии?».

В лекции «Проблемы отбора содержания биологического образования на современном этапе» рассматриваются следующие вопросы и ситуации: «Поскольку в настоящее время проявляется тенденция интеграции естественнонаучного и гуманитарного знания, то как, по вашему мнению, можно усилить социально-гуманитарные аспекты содержания биологического образования?», «Как вы считаете, в чем состоит опасность упрощенного понимания идеи переноса акцента в биологическом материале от факта к смыслу, к ценности?».

В лекции на тему «Деятельность как важный компонент содержания биологического образования» вводим студентов в понимание проблемной ситуации о том, что в настоящее время становится модной и всемерно эксплуатируется идея внедрения образовательного типа знания, которое отличается от привычного знания тем, что полностью присваивается человеком, становится его частью, жизнью, мировоззрением. О таком знании не задумываются, источник его невозможно определить. Однако способы формирования такого типа знания суггестивны, что наводит на мысль о манипулировании личностью.

В лекции «Ценностный компонент содержания биологического образования» проблемными вопросами являются: «Почему существует принципиальная необходимость субъективации познания для развития ценностных ориентаций?», «Какое значение рефлексия в учебной деятельности имеет для развития ценностных ориентаций личности?».

В лекции на тему «Проблема форм и средств обучения биологии на современном этапе» студентам сообщается, что в условиях профильного обучения биологии существует проблема смены приоритетной формы обучения, например, лекция приближается к вузовской форме обучения в силу того, что для нее отводится все время занятия (хотя

в общих методиках преподавания биологии лекция – метод обучения, так как она занимает не весь урок, а его часть). Можно ли урок рассматривать как исходную «предковую форму» организации обучения биологии, в которой зарождаются другие формы обучения (например, лабораторные занятия, если они проводятся в виде практикума)?

В лекции «Современные образовательные технологии. Их место в системе биологического образования» студентам сообщается, что в связи с общемировой тенденцией гуманитаризации образования во всех образовательных системах усиливается роль социально-гуманитарных дисциплин. Усилить гуманитарные аспекты в естественнонаучных учебных предметах можно за счет обогащения их содержания материалом новых междисциплинарных областей гуманитарного знания. Но можно ли привлечь для этих целей гуманитарные образовательные технологии? Чем гуманитарные образовательные технологии отличаются от «негуманитарных»? Возможна ли их реализация в биологическом образовании?

В лекции на тему «Использование новых информационных технологий при обучении биологии» сообщается, что, несмотря на интенсивно развивающиеся НИТ, учителя биологии до сих пор не удовлетворены уровнем информационных услуг. Задается вопрос: «Как вы считаете, в чем заключаются проблемы разработки и применения НИТ в методике обучения биологии?»

В лекции на тему «Исследовательская деятельность современного учителя» вниманию студентов предлагается информация о естественнонаучном подходе к сущности обучения как необходимом условии создания науки об обучении – дидактики» (В. К. Дьяченко «Современная дидактика»). В этой работе автор, исходя из посыла, что все происходящее в мире, есть материя и различные формы ее движения, утверждает, что обучение – процесс тоже материальный (физический). Поэтому, по его мнению, построение образовательного процесса может быть точно установлено и даже математически точно представлено. Тем не менее ученые считают, что подобные «физические» закономерности так и не будут

открыты. Студентов привлекают к размышлению над этой проблемой.

Следующий этап в развитии рефлексии связан с необходимостью «фиксации» остановки и самого остановленного процесса. Именно фиксация осуществляет выход за пределы любого непосредственно текущего процесса или состояния. Поэтому по завершении каждого блока наступает пауза и студентам предоставляется возможность поразмышлять.

Стимулировать самостоятельное размышление над проблемой позволяет используемый нами прием «Двухчастные дневники», разработанный в технологии развития критического мышления (ТРКМ). Для ведения двухчастного дневника студентам нужно, проведя вертикальную линию, разделить чистую страницу пополам. Слева записывают фрагмент лекции, который содержит важную мысль, ключевую идею или проблемную ситуацию, сообщенную преподавателем. С правой стороны должен быть записан комментарий: «Что заставило меня сделать именно эту запись, процитировать именно этот фрагмент лекции?», «Какие мысли он у меня вызвал?», «Какой вопрос возник в связи с ним?», «Что я думаю об этом?», «Как я считаю?», «Каков мой взгляд на это?», «Какое это для меня имеет значение?». Эти и множество других вопросов позволяют «запустить работу» сознания со смыслами.

С точки зрения психологии, рефлексивная остановка естественного хода действия человека и фиксация случившейся остановки и самого остановленного процесса в совокупности составляют условия, лежащие в основе осознания. Итак, слушая лекцию, студенты должны время от времени останавливаться и делать подобные пометки в тетради.

Преподавателю следует предусмотреть время для того, чтобы в конце лекции на стадии размышления студенты возвратились к работе со своими заметками, последовательно

разобрали текст лекции и поделились впечатлениями. Этот этап лекции соответствует рефлексивной «объективации» и представляет собой определение существенных моментов в узловых пунктах лекции, сведение к целостному объекту.

Такая сложная интеллектуальная работа позволяет представить весь пройденный путь в его объективированном значении. Этот этап связан с максимальным обобщением объективированного содержания и так называемым «отстранением» от него (последним этапом рефлексии).

Итак, на основе интерпретации, рефлексии и последующего диалога происходит становление, критический анализ, пересмотр и утверждение личностного смысла постигаемого, создаются условия для совместного «проживания» проблем методики обучения биологии его непосредственными участниками.

Стимулируя интерпретацию, оценочную активность, рефлексия, таким образом, позволяет личности открыть и выразить субъективные смыслы постигаемого. На этом ее функции не кончаются, так как последующий критический анализ позволит переосмыслить их, быть готовым к пересмотру личностной позиции по отношению к самим основаниям производимых действий (идеям, целям, ценностям и др.), что в конечном счете может привести к изменению деятельности в целом.

Это, по мнению психолога Н. П. Микушевой, возможно при таком уровне рефлексивной деятельности личности, который характеризуется философским осмыслением самой проблемной ситуации и перестройкой структуры сознания [6, с. 208].

Таким образом, нам видится весьма перспективной методическая подготовка, опирающаяся на рефлексивную практику формирования субъектной позиции будущих учителей в гуманитарной культуре.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алексеев Н. Г.* Принципы и критерии экспертизы программ развития образования // Вопросы методологии. 1994. № 1–2.
2. *Брушлинский А. В.* Субъект: мышление, учение, воображение: избр. психол. труды. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 389 с.

3. *Гайсина Г. И.* Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: дис. на соис. учен. степ. д-ра пед. наук: 13.00.08. Москва, 2002. 336 с.
4. *Долгов К. М.* От Киркегора до Камю: Очерки европейской философско-эстетической мысли XX века. М.: Искусство, 1990. 339 с.
5. *Иванов Д. А.* Экспертиза образования: учеб. пособие для студ. высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 336 с.
6. *Микушева Н. П.* Рефлексия как необходимое условие развития учащихся в метаметодической модели процесса обучения. *Метаметодика: продуктивный диалог предметных методик обучения: сб. науч. тр. по непрерывному образованию.* СПб.: Культ-Информ-Пресс, 2004. 303 с.
7. Путеводитель по методологии организации, руководства и управления: хрестоматия по работам Г. П. Щедровицкого / сост. А. П. Зинченко; Агентство упр. технологий. М.: Дело, 2003. 159 с.
8. *Рикёр П.* Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / пер. с фр.; вступ ст. и коммент. И. С. Вдовиной. М.: Академический Проект, 2008. 695 с. (Философские технологии).
9. *Славская А. Н.* Личность как субъект интерпретации. 2-е изд., стереотип. Дубна: Феникс+, 2005. 240 с.

REFERENCES

1. *Alekseyev N. G.* Printsipy i kriterii ekspertizy programm razvitiya obrazovaniya // *Voprosy metodologii.* 1994. N 1–2.
2. *Brushlinsky A. V.* Sub'yekt: myshleniye, ucheniye, voobrazheniye: izbr. psikhol. trudy. М.: In-t prakticheskoy psikhologii; Voronezh: NPO «MODEK», 1996. 389 s.
3. *Gaysina G. I.* Kul'turologicheskiy podkhod v teorii i praktike pedagogicheskogo obrazovaniya: dis. na sois. uchen. step. d-ra ped. nauk: 13.00.08. Moskva, 2002. 336 s.
4. *Dolgov K. M.* Ot Kirkegora do Kamyu: Ocherki yevropeyskoy filosofsko-esteticheskoy mysli XX veka. М.: Iskusstvo, 1990. 339 s.
5. *Ivanov D. A.* Ekspertiza obrazovaniya: ucheb. posobiye dlya stud. vysshikh uchebnykh zavedeniy. М.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2008. 336 s.
6. *Mikusheva N. P.* Refleksiya kak neobkhodimoye usloviye razvitiya uchashchikhsya v metametodicheskoy modeli protsessa obucheniya. *Metametodika: produktivny dialog predmetnykh metodik obucheniya: sb. nauch. tr. po nepreryvnomu obrazovaniyu.* SPb.: Kul't-Inform-Press, 2004. 303 s.
7. Putevoditel' po metodologii organizatsii, rukovodstva i upravleniya: khrestomatiya po rabotam G. P. Shchedrovitskogo / sost. A. P. Zinchenko; Agentstvo upr. tekhnologiy. М.: Delo, 2003. 159 s.
8. *Rikyor P.* Konflikt interpretatsiy. Ocherki o germeneytike / per. s fr.; vstup st. i komment. I. S. Vdoviny. М.: Akademicheskiy Proekt, 2008. 695 s. (Filosofskiye tekhnologii).
9. *Slavskaya A. N.* Lichnost' kak sub'yekt interpretatsii. 2-e izd., stereotip. Dubna: Feniks+, 2005. 240 s.