

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ПЕДАГОГИКА
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
(ДППО-2015)**

**Сборник трудов
III Международной конференции**



2016

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА
ВОРОНЕЖСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ РАО
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. М.А. ШОЛОХОВА
ИННОВАЦИОННАЯ КОМПАНИЯ «МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ПЕДАГОГИКА»
при поддержке журналов «Педагогика», «Вопросы философии»,
«Высшее образование в России»

ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (ДППО-2015)

Сборник трудов III Международной конференции

(Воронеж, 18-22 сентября 2015 г.)

ВОРОНЕЖ
2016

УДК 37
ББК 74
Д39

Оргкомитет:

председатель: В.П. Борисенков, академик РАО;
сопредседатель: Ю.А. Савинков, профессор, ректор ВИРО;
заместители председателя: Л.А. Бачурина, доц., зав. кафедрой ВИРО,
А.В. Боровских, проф., зам. декана ФПО МГУ;
члены оргкомитета: Н.Ю. Анисимов, Р.С. Бозиев, И.Н. Данкова, С.В. Иванова,
О.А. Карабанова, Л.Ф. Обухова, М.В. Половкова, Б.И. Пружинин, Н.Х. Розов,
М.Б. Сапунов, С.В. Щербатых.

Программный комитет:

председатель: В.Д. Шадриков, академик РАО;
заместители председателя: Ю.В. Громыко, профессор, директор института
им. Шифферса, Н.Х. Розов, член-корр. РАО, профессор, декан ФПО МГУ,
В.В. Рубцов, академик РАО, ректор МГППУ;
члены программного комитета: А.М. Аронов, И.Ф. Бережная, Е.В. Бондарев-
ская, В.П. Борисенков, А.В. Боровских, О.И. Глазунова, С. Гроздев, Н.В. Громыко,
В.А. Гуружапов, В.Л. Данилова, Д.И. Земцов, О.А. Карабанова, Т.М. Ковалёва, М.А.
Лукацкий, А.С. Обухов, Л.Ф. Обухова, К.Н. Поливанова, Ю.П. Поваренков, С.Д.
Смирнов, Чжу Сяо Мань, М.Н. Фроловская.

Д39 Деятельностная педагогика и педагогическое образование (ДППО-2015):
Сборник трудов III Международной конференции / Под ред. А.В.
Боровских. – Воронеж: изд-во «Научная книга» – 148 с.

ISBN 978-5-98222-907-6

В сборнике представлены труды III Международной конференции «Де-
ятельностная педагогика и педагогическое образование».

Тематика охватывает широкий спектр вопросов, связанных с деятель-
ностной педагогикой как направлением в педагогике и ее применением в
педагогическом образовании. Представлены статьи, посвященные различ-
ным сторонам процесса развития (социально-деятельностное, субъектель-
ностное, психическое, надпредметное, предметно-деятельностное) как в
школьном и дошкольном возрасте, так и в высшем образовании и обучении
взрослых. Статьи прошли рецензирование и приняты к публикации Про-
граммным комитетом.

УДК 37
ББК 74

ISBN 978-5-98222-907-6

- © МГУ имени М.В. Ломоносова, 2016
- © Воронежский институт развития образования, 2016
- © Институт стратегии образования РАО, 2016
- © Московский городской психолого-педагогический университет, 2016
- © Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, 2016
- © Инновационная компания «Мыследеятельностная педагогика», 2016

К ПРОБЛЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ

А.В. Боровских

г. Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова
bor.bor@mail.ru

Проблема мотивации – одна из классических проблем психологии, пока так удовлетворительно и не решенная. В частности, пока совершенно недоступной для практического употребления является одна из главных проблем современного образования – проблема образовательной мотивации. Настоящая работа представляет собой попытку решить эту проблему. Её материал – не собственная разработка автора, а результат наблюдений за целым рядом современных образовательных практик, в которых появляются реально действующие механизмы, позволяющие решать, хотя бы в тех или иных аспектах, проблему образовательной мотивации.

1. Постановка проблемы.

В чем, собственно, состоит проблема? Образование так же старо, как мир, и во все времена дети учились, и во все времена было зачем учиться, и была мотивация, причём нередко настолько сильная, что её носителю удавалось преодолевать всевозможные жизненные обстоятельства – и только для того, чтобы получить образование. Что же такого случилось, что понадобилось именно сейчас обсуждать этот вопрос.

На наш взгляд, – и мы сейчас постараемся обосновать его по возможности убедительно, – именно сейчас происходит некоторое качественное изменение, связанное с образовательной мотивацией, которое не оставляет нам возможности для сохранения прежней ситуации. Это качественное изменение связано с тем, что до сих пор образовательная мотивация имела своим источником внешние по отношению к образованию причины. А в связи с тем, что образование, в том числе и высшее, стало общедоступным, этот источник исчез, и, по-видимому, навсегда. А значит, надо искать новый источник – не вне, а внутри системы образования. Необходимы специальные педагогические средства, обеспечивающие образовательную мотивацию. Нужен новый механизм.

Но пойдём по порядку. Безусловно, в истории человечества мотив получения образования во все века был связан с социальным положением человека. И неважно, то ли речь шла о банальном выживании в тех или иных условиях, или о переходе из одного сословия в другое, или «социальный лифт», позволявший человеку из разряда «чёрных воротничков» переходить в «синие», а из «синих» – в белые, или даже просто повышение в должности, требовавшее того или иного образовательного ценза. Во всех этих случаях мотивация была «внешней» по отношению к системе образования. И она определяла и ценностное отношение к этой сфере деятельности, и активность человека, получающего образование, и тщательность контроля результатов образования как со стороны самого человека, так и со стороны общества.

Следует, впрочем, отметить, что все перечисленные производные факторы, вместе с общей силой образовательного мотива, со временем менялись, убывая соответственно степени доступности образования. Одно дело – когда образование можно получить только непосредственно от Учителя, который владеет знанием, хранящемся в его голове. Знанием, которым он делится только с избранными учениками, которые готовы всего себя отдать за право получить, приобщиться к таинству. Здесь «Учителю» на самом деле не требуется никакой педагогики. Достаточно просто делиться в беседе своими секретами, а остальное – дело ученика. Кто не сможет – тот пропадёт.

Другое дело – когда все эти знания у Учителя уже не в голове, а в книгах. Которые он может дать читать достойному ученику, а может и не

дать. Книга позволяет получить образование гораздо большему количеству людей. Книгу можно перечитать не один раз, а два или три. Учитель теряет сакральный ореол и приобретает обязанность, которой раньше не было, – объяснять. Толковать. Учитель, который не может растолковать непонятное место в книге – он ведь уже не нужен. Прочитать книгу можно и без учителя. Это может ученик и не с такой уж цепкой памятью. Достаточно живого, активного ума и готовности работать. Но у этого есть и обратная сторона: учение, став более комфортным, стало и менее рискованным. А значит, резкость образовательного мотива: «Не выучишься – пропадёшь!» снизилась.

Но время идёт, и книгопечатание совершило революцию в сфере знаний. Книга стала общедоступной, ею может пользоваться не просто «допущенный Учителем», а любой ученик. И может читать её сколько хочет. А запоминать совсем не обязательно – книга-то теперь его, она всегда под рукой. Если забыл – можно посмотреть. Если не понял – можно и потом разобраться. Владение книгой начало понемножку вытеснять образование. А мотив владения книгой – образовательную мотивацию. Теперь ученик смотрит на учителя как на человека, который *обязан* научить его с помощью книги. А если он не *умеет учить* – то зачем он, такой учитель? А что же должен ученик? А почти ничего. Он должен приходить, и, не особенно заботясь о результате (результат – дело учителя!), исполнять необходимые действия. Образовательная мотивация? Ну да, она появляется ненадолго – тогда, когда надо готовиться к экзаменам в вуз. И потом иногда – когда грозит отчисление. А так – учись, получай удовольствие. И диплом впридачу. Всё равно он никому уже не нужен. Покажешь один раз в жизни при приеме на работу, и – в семейный архив. Чтобы потом показывать внукам.

И вот мы добрались до нашего времени. Интернет сделал не только общедоступными, но и *немедленно* доступными не только тексты, учебники, справочники, но и учителей. Набирающие силу дистанционные курсы, читаемые лучшими лекторами, тренинги, проводимые лучшими тренерами, объяснения, которые даются лучшими специалистами в соответствующей области делают бессмысленным вопрос о том, что даёт человеку образование. Формально – всё, поскольку ему всё доступно. А на самом деле – ничего, поскольку он за счёт образования не приобретает никаких особых преимуществ перед другими людьми. Оно никак не изменяет его социальное положение, социальный и профессиональный статус. А раз оно ничего не даёт – исчезает мотив. Тот самый внешний мотив, для которого стимулом была именно возможность как-то продвигаться в обществе. И изменить этого уже нельзя.

Конечно, есть горячие головы, которые предлагают ограничить возможности получения образования. Но разве можно время повернуть

вспять? Разве можно сделать недоступным Интернет? А если Интернет доступен – то как человеку запретить чему-то научиться? На наш взгляд, возврат в прошлое невозможен, нужно смотреть в будущее. А значит, искать новые механизмы образовательной мотивации, которые позволят восстановить её, но уже не как «внешнюю» по отношению к системе образования, то есть опирающуюся на внешние стимулы, а как внутреннюю, использующую стимулы, возникающие внутри самого образовательного процесса. И в этом и состоит проблема.

2. Факторы образовательной мотивации и основные практики, из которых они взяты.

Основной результат, который мы здесь представим, состоит в том, что образовательную мотивацию можно делать внутренней по отношению к системе образования за счёт использования трёх педагогических инструментов. Это *проблематизация*, *самоопределение* и *рефлексия*. Все три термина стали входить в педагогический обиход достаточно недавно, их смысл мы обсудим чуть ниже, а сейчас перечислим, откуда, из каких практик мы взяли эти три инструмента.

Первая из них – это практика игротехнического образования, над созданием которого в последние несколько лет стали активно работать ряд профессиональных специалистов по разработке и проведению игр, в том числе образовательных, являющихся в основном учениками и последователями Г.П. Щедровицкого и относящихся к игроделанию более чем серьезно – как к сложной, и главное – ответственной профессии. Необходимость строить образование «с нуля» вынудило этих людей искать в образовании «самое главное», некий ключ, некое ядро, которое можно далее обрамлять неким содержанием, методикой, технологией, приёмами и пр.

Это – чрезвычайно редкая ситуация. Мы обычно живём в условиях, когда образование по той или иной профессии уже есть, оно как-то сложилось задолго до нас и функционирует по инерции. Мы его можем модифицировать, можем даже «реформировать» (хотя на деле всегда оказывается, что реформы мало что изменяют по существу), и, как правило, никогда не задумываемся, как оно было изначально построено, скажем так, «с нуля». А вот игропрактикам над этим задуматься пришлось, и именно оттуда пришла идея проблематизации.

Вторая практика – это эксперимент по перестройке педагогического образования, который сейчас проводится в Московском Государственном Педагогическом Университете. Два года назад он начался в Институте Детства (объединявшем коррекционный факультет и факультет начального образования), в этом году эксперимент резко расширил свои масштабы. Оттуда пришла идея самоопределения. Собственно, А.С. Обу-

хов, один из главных зачинщиков этого эксперимента, выступая на семинаре ФПО МГУ, так и сказал: «Мы хотим, чтобы в процессе образования самоопределение стало непрерывным».

Суть самого эксперимента состоит в опоре на практическую деятельность. Студенты не просто с первого курса, а с первых недель *погружаются* в ту среду, в которой они будут работать, в ту деятельность, которую они будут потом осуществлять. Они получают задания, для выполнения которых им надо что-то понять, освоить, разобраться (и именно это даётся на лекциях). А вместо традиционных экзаменов – защита своей работы, на которой студента допрашивают преподаватели всех дисциплин семестра.

Третья практика – это масштабный эксперимент по перестройке всего образовательного процесса, который осуществляется в бывшем МАМИ, до недавнего времени – Московском машиностроительном университете, а ныне – Московском политехническом университете. Это – эксперимент, который выстроен на принципе проектного обучения, причём проектного в строгом смысле слова: под проектом понимается не просто замысел или чертёж, а доведенный до производства продукт. Во многом этот эксперимент очень близок и по своему духу, и по замыслу, и по реализации проводимому в МГПУ. По крайней мере, их авторы видят друг в друге довольно много близкого. Проблематизацией (в форме работы с проектом) и самоопределением пронизана вся идеология этой практики.

Третья идея – идея рефлексии – присуща всем трём практикам. С одной стороны, именно в кругу игротехников (от А.А. Комарова) я впервые услышал замечательную формулу: «Главное в игре – рефлексия», подкреплённую вполне убедительной демонстрацией. С другой – в МГПУ на рефлексивную сторону обращают не меньшее внимание, чем на самоопределение, привлекая для этого все возможные ресурсы: и тьюторскую специализацию в самом МГПУ, и специалистов присоединённого недавно к МГПУ МГГУ. Ну, и с третьей – конструкция схемы основных управленческих ролей, обслуживающих проектную деятельность студентов, обусловлена, помимо прочего, необходимостью организации разнонаправленной рефлексии на всех этапах выполнения проекта, как об этом рассказывал в своей лекции на конференции ДППО-2015 зам. (а сейчас – и.о.) проректора Д.И. Земцов.

Но перейдём к подробному изложению сути каждого из названных факторов.

3. Профессия и проблемное поле.

Как уже было отмечено, идея, связанная с проблематизацией, была подчерпнута у игротехников. На 5-й ежегодной конференции Всероссийской ассоциации по играм в образовании «Игротехника: становление

профессии» (г. Красногорск, 29-30 ноября 2013 г.) был поднят вопрос о сущности профессионализма и, соответственно, о том, что является стержнем, основой в построении профессионального образования.

Рассматривались разные варианты ответа на вопрос о профессионализме – и по выделению определённого предмета деятельности, и владению техникой, и наличию опыта, и способности решать какие-то классы задач. Однако все они оказывались неудовлетворительными по двум причинам. Первая состояла в том, что любой обсуждавшийся комплект признаков не определял однозначно профессию, не позволял отличать одну профессию от другой. А вторая – в том, что все эти признаки были слишком подвижными, они быстро сменялись по времени, в разных сообществах предпочитали различные, скажем, представления об игротехнике и о предмете игротехнической работы. Сущность профессионализма как-то «ускользала» из рук.

Решение было найдено довольно неожиданно – за счёт некоторой смены ракурса вопроса. Отчаявшись разобраться с профессионализмом, коллеги в обсуждении перешли на близкий, но другой вопрос: а что такое профессионал? И тут оказалось, что, хотя определить, что это такое, не легче, чем определить профессионализм, тем не менее, в жизни мы профессионала легко идентифицируем, независимо от того, какая у него профессия. Причём идентификация эта порой происходит достаточно быстро, всего несколько минут – и мы уверены, что перед нами профессионал.

Попытка отразить эту парадоксальную ситуацию привела к очень своеобразному результату. То, что перед нами профессионал, мы определяем фактически по чрезвычайно простому принципу. Если человек говорит нам: «Я думаю/работаю над такой-то проблемой, и мне удалось тут сделать то-то и то-то...», – мы немедленно идентифицируем его как профессионала. Безусловно, «под профессионала» можно и мимикрировать, и поэтому, опираясь на этот вербальный маркер, мы можем, безусловно, ошибиться. Но это не важно – потому, что наша задача – не идентифицировать профессионала, а понять, по какому принципу мы это делаем. А принцип оказывается простым: профессионал – это тот, кто решает *проблему*. Действительно решает, что-то делает.

Но тогда, если мы соберём (пусть даже мысленно) всех профессионалов, то совокупность тех проблем, которые они решают, образует некоторое *проблемное поле* соответствующей профессии! Которое у разных профессий, естественно, разное. И вот тут у нас появляется средство различения профессий! Причём, с точки зрения наших требований (некое постоянство и возможность чёткой дифференциации), – идеальное.

Действительно, в отличие от задачного или технологического поля профессии, проблемное поле меняется достаточно медленно. Прежде

всего потому, что проблемы решаются не так быстро, ну а, кроме того, в основании профессионального деления оказываются проблемы и вовсе «вечные», «неразрешимые», про которые можно сказать, что они никуда не денутся не только в ближайшие 10, но и в ближайшие несколько сот лет.

Приведём элементарные примеры. Биология занята *проблемой жизни*. Химия – *проблемой превращений вещества*. Физика и механика – *проблемой движения*. Медицина – *проблемой здоровья*. Юстиция – *проблемой справедливости*. И так далее.

Каждая из проблем имеет свои подразделения, которые определяют специальности и специализации внутри соответствующей сферы деятельности, и, если отнестись к этой конструкции серьёзно – мы обнаруживаем, что именно *структура проблемного поля* и задаёт *профессиональную структуру* нашего общества. У каждой профессии – своя проблема.

Конечно, мы не всегда задумываемся, какую проблему решает та или иная профессия. Кто задавался вопросом, какие проблемы решает профессия слесаря-сантехника? А эти проблемы есть, и они почти очевидны – это *проблема водоснабжения* и *проблема канализации*. Понятно, откуда они берутся. Понятно, почему это – проблемы. Непонятно только, почему мы об этом никогда не думали.

Итак, зафиксируем как результат наш первый вывод. *Профессия определяется по тому кругу проблем, который она решает. Профессиональная структура общества задаётся структурой поля проблем, существующих в этом обществе. Стержнем профессии является её проблемное поле. Профессионал – тот тот, кто решает одну из профессиональных проблем.*

4. Учебно-профессиональное проблемное поле и проблематизация.

Выявленная нами связь профессии с проблемами имеет очевидное следствие по отношению к профессиональному образованию. *Стержнем, каркасом, скелетом профессионального образования является профессиональное проблемное поле.* А само образование состоит в некоем *движении* по этому проблемному полю.

Впрочем, тут надо оговориться. Понятно, что студент, даже если он студент мехмата, не в состоянии решать профессиональные математические проблемы. Но ему ведь и не нужно это делать – он это будет делать всю оставшуюся жизнь, или, по крайней мере, существенную её часть. А сейчас, когда он получает образование, ему необходимо научиться ориентироваться в профессиональном проблемном поле, и приобрести необходимые навыки решения связанных с этими проблемами задач. Ну, а для

этого уже необходимы какие-то знания и умения, уже сформированные в культуре, но ещё не освоенные студентом.

Таким образом, получается, что скелетом профессиональной образовательной системы является *учебно-профессиональное проблемное поле*, которое включает как профессиональные проблемы, так и, так сказать, «личные проблемы» студента – то, что он пока не знает или не умеет. Практически все эти «личные проблемы» – это то, что было проблемой в историческом прошлом, близком или отдалённом, но было в своё время решено, и поэтому превратилось в задачи, методы, технологии, техники. Так что учебно-профессиональное проблемное поле является, грубо говоря, «проекцией» на современность всего исторически представленного корпуса профессиональных проблем.

Впрочем, «всего» здесь сказано несколько запальчиво. Поскольку «все» исторически присутствовавшие в данной профессии проблемы на самом деле не нужны. Для примера: античная геометрия была весьма изощрённым и развитым искусством, однако многие из полученных тогда результатов решались средствами чрезвычайно громоздкими. Сейчас эти же результаты получаются «в одну строчку» с помощью интегрального исчисления. Проблемы, связанные с разработкой античных геометрических средств для решения соответствующего класса задач, стали *неактуальны*, и о них вспоминать уже нет смысла, разве что для общего развития (но это – уже совершенно другое употребление этих проблем, выходящее за рамки именно профессионального образования).

Кроме того, есть ещё один существенный момент, связанный с построением учебно-профессионального проблемного поля. Он состоит в том, что, поскольку образование готовит человека к *будущей* деятельности, необходимо хотя бы отчасти отразить в нём, а значит, и в учебно-профессиональном проблемном поле, *будущие профессиональные проблемы*.

Всё сказанное в этом параграфе показывает, что *проектирование учебно-профессионального проблемного поля* на базе профессионального проблемного поля – задача, которую под силу выполнить только профессионалу в данной области. Поскольку никто, кроме профессионала, не в состоянии оценить необходимость и значимость как ретроспективных, так и перспективных элементов в этом поле.

Ну и, после того, как мы объяснили, что такое учебно-профессиональное проблемное поле, мы можем уже сформулировать смысл термина «проблематизация». *Проблематизация в профессиональном образовании – это погружение студента педагогическими средствами в учебно-профессиональное проблемное поле*. Форма представления проблемного поля может быть разной. Оно может быть представлено в виде ряда явно сформулированных проблем (что достаточно распространено

в научной сфере). Может быть представлено некоторым пулом реальных заказов на разработку проектов, которые надо выполнить (как это делается в МАМИ-ММУ-МПУ). Может быть представлено неким циклом вопросов, на которые надо ответить в результате практической работы (как это делается в МГПУ). Важно, чтобы студент это проблемное поле, или, по крайней мере, его участок, увидел, рассмотрел, подумал, и «поставил себя» на какое-то место в этом проблемном поле, то есть осуществил *самоопределение*. Но это – предмет обсуждения следующего параграфа.

Мы же, в заключение, ответим на вопрос, почему проблематизация оказывается средством мотивации? Фокус прост: основная потребность молодого человека в студенческом возрасте – это потребность в самореализации, в проявлении своего «Я», в преодолении препятствий. Поэтому каждую проблему он принимает как вызов, каждая нерешённая задача, каждая задача, решение которой не известно, даёт ему шанс проявить себя, свои возможности, свои способности. В отличие, заметим, от задач решения которых известны, и которыми мы, как это ни странно, пичкаем студентов всё время их обучения в вузе. Уничтожая тем самым образовательную мотивацию, даже если она была.

Помните, в замечательной повести «Понедельник начинается в субботу» (кстати, имеющей подзаголовок «Сказка для научных сотрудников младшего возраста») блистательных А. и Б. Стругацких К.Х. Хунта произносит фразу, которую я вынес бы как формулу мотивации через проблематизацию: «Бессмыслица – искать решение, если оно и так есть. Речь идет о том, как поступать с задачей, которая решения не имеет...». И не надо бояться, что студенты сделают что-то не так. От этого ещё никто не умирал. Но многие – зажигались на всю жизнь.

5. Самоопределение.

Как уже было отмечено выше, тезис о наполнении самоопределением всего процесса профессионального образования был сформулирован А.С. Обуховым в его докладе на семинаре ФПО МГУ [1, 00:02:00-00:11:50] о замысле и реализации перестройки педагогического образования в МГПУ. Как естественное действие, самоопределение относительно учебно-профессионального проблемного поля возникло в предыдущем параграфе. Мы данный параграф посвятим обсуждению того, что это такое, и какую функцию оно играет в образовательной мотивации.

Хотя этимологически слово «самоопределение» вроде бы означает задание каких-то пределов себе самому, его смысл в психолого-педагогическом контексте обычно означает специальный выбор. Во-первых, это выбор совершается в ситуации, действительно требующей определённого самоограничения (как, например, выбор будущей профессии, специализации, темы работы, супруга, места работы и т.п.). Во-вторых, этот

выбор предполагает последующее действие, а более точно – вполне определённую деятельность (готовиться к вступительным экзаменам в вуз, решать какую-то задачу, ухаживать за девушкой, доказывать свою профессиональную пригодность). И, в-третьих, этот выбор предполагает в последующей деятельности определённое преодоление, затрату сил, времени, средств для достижения избранной цели.

На самом деле ситуации самоопределения в нашей жизни достаточно редки, а когда они всё-таки случаются, нередко оказывается, что ситуация есть, а самоопределение человек осуществить не может – нет навыка. Поэтому воспитание навыков и культуры самоопределения само по себе является важной педагогической задачей. Однако современная система образования в нашей стране самоопределения не предполагает в принципе.

Отчасти оно присутствовало в советской школе на этапе подготовки к поступлению в вуз. Действительно, те, кто этот период застал – прекрасно помнят, как *выбирали*, кем стать и куда пойти учиться, как специально *готовились* – не с репетиторами, а сами, по учебникам и пособиям – к вступительным экзаменам, как *сдавали* эти экзамены. Конечно, это было, по-видимому, единственная общая для всех ситуация самоопределения: дальнейшая жизненная траектория уже не предполагала таких ситуаций. Зачисленные в вуз и выдержавшие первые два года учёбы уже, как говорится, «хоть чуелом, хоть тушкой», но вуз заканчивали, распределялись на работу (тут по существу самоопределения не было, был выбор из двух-трёх вариантов, в котором выбирать было почти что нечего), а дальше – стандартная карьера, как правило, на одном и том же предприятии и по одной и той же специальности.

Но, тем не менее, ситуация профессионального самоопределения, хоть какая-то, но была. Политика Министерства образования и науки, которое сначала ввело возможность сдавать экзамены в несколько вузов сразу фактически уничтожило в этом самоопределении фактор преодоления и, соответственно, направленную на это преодоление деятельность (поскольку позиция абитуриента стала выражаться обычно формулой типа: «Попробую туда, сюда, а в «Строяк»-то я уж по-любому поступлю!»). Ну, а замена вступительных экзаменов ЕГЭ ликвидировала и саму ситуацию самоопределения. Поступление в тот или иной вуз стало определяться не собственным выбором абитуриента, а тем, как сложился статистический расклад баллов у поступающих на ту или иную специальность.

Кстати говоря, ликвидация даже вот этого, достаточно единичного, акта самоопределения резко снизила ту самую образовательную мотивацию, которой посвящена данная работа. Для того чтобы пояснить механизм этого феномена, необходимо уточнить, что такое мотивация (это

слово стало последнее время широко употребляемым, но далеко не всегда с пониманием его значения и смысла).

Для начала мы рекомендуем читателю сесть спокойно на стул и посидеть на нём несколько минут без движения. Ничего не делать и ни о чём не думать (мысленное действие может надолго заменять физическое, поэтому его тоже желательно исключить). Пройдёт совсем немного времени, и Вам станет дискомфортно, Вам захочется двинуться. Вот это побуждение, называемое *двигательной активностью*, имеющее сугубо органический характер (это – естественная функция нормального, здорового организма), и является основанием всей человеческой деятельности. У взрослого человека оно внешне обычно не проявляется (ниже станет ясно, почему), но оно ярко выражено у самых маленьких детей: он бежит, не зная и не думая, куда и зачем – просто потому, что ему хочется двигаться. Но это – так сказать, первый, нижний уровень системы мотивации. Все следующие уровни являются, по существу, уровнями управления этим органическим побуждением, средством перенаправления этой активности.

Второй уровень мотивации, присущий не только человеку, но и животным, состоит в том, что двигательная активность подчиняется различным *стимулам*. В роли стимулов могут быть *потребности* как физиологические (еда, питьё, секс, убежище, сон), так и социальные (какое-то сообщество, коммуникация, взаимодействие) или психические (пережитые аффективные состояния, удовольствие или другие эмоциональные состояния, которые хочется воспроизвести). Это подчинение формирует схему «стимул-реакция», являющуюся основой психической деятельности как животных, так и человека.

Третий уровень – уже чисто человеческий, он называется *целесообразное поведение*. Человек переподчиняет себе схему «стимул-реакция», создавая в ответ на внешний стимул другой, *вспомогательный* стимул (термин Л.С. Выготского), в нашем случае – в виде *цели*. Его действие подчинено уже не стимулу, а цели. Схема вспомогательного стимула придаёт человеческому поведению *произвольность*, то есть способность делать что-то *по своей воле*, а не по внешнему стимулу. Именно наличие произвольного поведения, как было показано Л.С. Выготским [2], и отличает психику человека от психики животных, выделяя его из животного мира как особое существо.

Самоопределение, о котором мы говорим, относится к четвёртому уровню мотивации. Для него характерно подчинение целей осуществляемых действий той или иной деятельности (в случае профессионального самоопределения – профессиональной, а в нашем случае – учебно-профессиональной) и формирование соответствующей иерархии целей. Пе-

переход на этот уровень связан с удивительным фактом, который был описан А.В. Петровским [3]: произвольные механизмы подчинения человека сообществу (в психологии феномен такого подчинения называется *феноменом конформизма* [4], [5]) могут стать произвольными, то есть подчинёнными самому человеку, если в качестве средства подчинения взять представления о коллективной человеческой деятельности, о её функциях, интересах, законах и т.п. Собственно говоря, *проблемное поле* в нашем изложении, по большому счёту, просто «предметчивает» эти средства, обозначает их, делая видимыми и позволяя ими оперировать, по крайней мере, мысленно.

Наконец, пятый уровень мотивации, который уже лежит за рамками профессионального образования и который на самом деле доступен уже очень немногим, состоит в подчинении самоопределения представлениям о *смысле жизни, миссии, предназначении*, которые выражают отношение личности уже не к отдельной деятельности, а к целостности окружающего его мира, всей системы человеческой деятельности, взятой как целое.

Как мы видим, самоопределение как таковое как раз и обеспечивает переход мотивации человека на уровень выше. Нельзя сказать, что этот уровень является обязательным. Человек с третьим уровнем мотивации – прекрасный исполнитель. Но, к сожалению, в современных условиях, которые очень динамичны, в которых всё постоянно меняется, «прекрасный исполнитель» зачастую оказывается не столько помощником, сколько помехой. Поэтому люди со сформированным самоопределением становятся всё более и более востребованными. Но это, как говорится, чисто внешний фактор.

Нас же интересует другое: с одной стороны, самостоятельно сделанный выбор интересующей студента учебно-профессиональной проблемы и её решение и есть, собственно говоря, подчинение своих целей учебно-профессиональной деятельности. С другой – хорошо известно, что задачу, которую обучающийся выбрал сам, он будет решать, вкладывая в это всю свою энергию, интеллект, душу, силы. И если ему не слишком сильно мешать, давая готовые решения тех вопросов, на которые человек хочет ответить сам, то он с этой задачей справится.

Как это ни странно, но наше образование, в том числе профессиональное, построено так, что основной материал, с которыми предлагается работать студентам, представляет собой, во-первых, уже решённые задачи и их уже известные решения. А во-вторых, жёстко фиксированную систему, в которой практически нет места для выбора. Это – классический парадокс образовательной мотивации. Чтобы образование было эффективным, должно быть самоопределение, должен быть самостоятель-

ный выбор студента, принятие собственного решения. Но как может студент решить, что ему учить, если он этого ещё не знает? Вот и выходит, что в результате он не может выбрать, и самоопределения не происходит.

Обратим внимание: парадокс основан на предположении, что самоопределение должно происходить относительно «поля знаний» – известных методов решения известных задач. В наиболее «революционных» инновациях это поле заменяется «полем задач» или «полем методов/технологий». В то время как парадокс просто и изящно решается с помощью именно *проблемного поля*, о котором мы писали в предыдущих параграфах. Для того чтобы сформулировать проблему, обычно никакого особого знания и особого образования не надо, в отличие от задачи или технологии. И именно проблема – это то, что студент может выбрать. А вот, выбрав проблему, он оказывается перед необходимостью освоить для её решения те или иные навыки, приобрести знания, разобраться в методах и технологиях решения – и тут уже ему предстоит преодоление, но оно имеет цель. Ясно, для чего оно. И что будет достигнуто в результате. Поскольку проблема выбрана самим студентом.

В заключение отметим, что как определённое качество человека, самоопределение относится к разряду *психических функций*, то есть действий, направленных на самого себя, действий по управлению собой, своим поведением. Формирование таких функций – одна из наименее изученных и освоенных зон в педагогике, так что следует признать, как факт, то, что эти функции у обучающихся формируются или не формируются, как правило, случайным образом. Хотя схема их формирования достаточно стандартная, мы её будем называть *принципом Жанэ*, в честь известного французского психолога, зафиксировавшего эту схему как феномен при появлении внутренней речи (судя по комментариям, в [6], более точной ссылки нет).

Схема состоит в том, что действие, направленное на самого себя, формируется обычно «в три хода». Сначала человек является *объектом* действия: на него воздействует другой человек. Затем он выступает в роли *субъекта* действия, выполняя его уже в отношении другого человека, и только потом он может стать *автактом*¹, воздействуя уже на самого себя – так же, как на другого человека. Классический пример применения этой схемы – формирование самоконтроля. Бесполезно требовать от ученика, чтобы он «проверял себя» – ребёнок всё равно не пони-

¹ Мы, придумав слово «автакт», сначала было постеснялись его употреблять, но потом обнаружили у Я.А. Коменского рассуждения об *атаксии*, и поняли, что стесняться нечего. Что «авт» означает направленность на себя – понятно, что «акт», «акция», «аксия» означает действие – тоже. Двусмысленности в понимании возникнуть не должно. А новизна ... так что ж, любое слово когда-то было новым.

мает, что это значит, он воспринимает требование проверить, скажем, решение задачи как требование решить её ещё раз и убедиться, что ответ такой же. И только когда он начинает проверять *другого*, он обнаруживает, что решить задачу, и проверить решение – совершенно разные действия! И только тогда, когда он освоил это новое для себя действие, можно обратить это действие на него самого, сформировав самоконтроль.

Конечно, у людей с высокоразвитой психикой эти три этапа могут происходить уже во *внутренней* форме, в воображении, фактически сразу формируя действие, направленное на себя, но такие люди встречаются крайне редко, и тем более – не среди школьников и студентов. Поэтому формирование психических функций, в частности, самоопределения имеет смысл осуществлять именно по схеме Жанэ.

6. Рефлексия.

Перейдём, наконец, к третьему фактору образовательной мотивации, который называется *рефлексия*. Как мы уже указывали, этот фактор явно используют все три практики, к которым мы обращаемся в качестве источника формулируемых нами принципов. Этот термин тоже только недавно стал входить в педагогический обиход, поэтому имеет смысл несколько уточнить связанную с ним проблематику и смысл его использования в педагогике.

Этимология слова простая, оно означает в переводе с латинского «обращение назад», или, в современной трактовке, «отражение». Рефлектор – то, что отражает (тепло, свет и т.п.). Простейший рефлектор – это зеркало, а простейшая рефлексия – это рассматривание себя в зеркале.

Несмотря на простоту этого действия, оно представляет собой удивительный психологический феномен, поскольку способность видеть именно самого себя является отличительной способностью человека. Известно, например, что кошка в зеркале видит не себя, а «как бы» другую кошку.

Размышления над этим феноменом и вообще над механизмами «самодействия», действия над самим собой породили огромное количество работ и философского, и теологического, и психологического характера, в которых конструкции типа действия, обращённого на себя (все они приобрели название «рефлексивных») рассматривались достаточно глубоко (например, идея идей у Платона или мышление о мышлении у Канта), хотя нередко порождали фантазмагорические выводы.

В педагогике слишком «заумных» конструкций следует, конечно, избегать, и пользоваться более простыми и понятными представлениями, но вот одну существенную мысль из этого всего обсуждения мы должны

вынести: *рефлексивное действие появляется только тогда, когда субъект рефлексии обращает своё действие или размышление именно на себя.*

В этом смысле очень часто педагоги совершают ошибку, называя «рефлексией» простое обсуждение прошедшего урока. «Что у нас сегодня было?» – спрашивает учитель. «Мы читали рассказ «Каштанка» ...», – отвечает ученик, хотя именно он, этот ученик, рассказ не читал. Читал его сосед по парте, а сам он слушал. Это – характерная ситуация, связанная с неуместной и неудачной попыткой заменить *индивидуальную рефлексию рефлексией коллективной*, то есть попытка сделать субъектом рефлексии не отдельного человека, а группу, коллектив.

Дело в том, что к коллективной рефлексии не только дети, но и многие взрослые не способны. Для того чтобы осуществлять *коллективную рефлексию*, необходимо, чтобы её участники понимали, что групповое или коллективное действие – это не сумма действий отдельных людей. Это – то, что не редуцируется к сумме действий отдельных людей. Поэтому действие, когда кто-то читал, кто-то слушал, а кто-то играл в это время в морской бой с соседом, не может считаться коллективным. И ситуация, когда все решали одну и ту же задачу, тоже не является коллективным действием. А вот групповая коммуникация – уже групповое действие. Поскольку она не редуцируется к сумме отдельных высказываний. И, скажем, принятие группой какой-то культурной нормы не редуцируется к индивидуальному действию (в этом контексте легко различить *мораль* и *нравственность*: мораль принадлежит группе, сообществу, и характеризует именно группу, а нравственность – это свойство отдельного человека). Уже приведенные примеры показывают, что выделять среди всего произошедшего групповое или коллективное действие – весьма нетривиальная задача, а уж тем более сложным является групповая рефлексия – когда группа (как целостность, а не каждый человек в отдельности) «видит» групповое же действие.

Слово «видит» взято в кавычки не случайно. Ведь у группы нет глаз, глаза есть только у отдельных людей. Как же тогда понимать «группа видит»? Мы не зря с самого начала привели пример с зеркалом. Для осуществления рефлексии всегда нужно *средство*. Или предметное (зеркало, фотография, аудио или видеозапись и т.п.), или, что важнее, *мыслительное*. Каковы мыслительные средства рефлексии? Их много, но они делятся на две крупные группы: *вербальные* и *знаковые*.

Посредством слов мы начинаем различать *предметы* и *действия* с ними, и поэтому слова обычно и предстают перед нами как средство отражения предметного действия. Напротив, визуальные средства более подходят для отражения *социального действия*. Такая двойственность естественна, поскольку для того, чтобы различать собственно действие и

рефлексию этого действия, средства самого действия и средства рефлексии должны быть различными.

Средства предметного действия обычно визуальные и тактильные (в отличие от научной и ненаучной фантастики, заклинаниями совершать предметные действия пока что не удавалось никому) – соответственно средства отражения предметного действия вербальны. Средства социального действия обычно, наоборот, вербальны (действие «подраться» мы скорее отнесём к предметному, чем к социальному, – оно направлены не на личность человека, а на его тело). А средства отражения социального действия – визуальны.

Поэтому, говоря о групповой или коллективной рефлексии, нужно понимать, что речь идёт о создании общего для всего коллектива/группы визуального образа (в рафинированной форме – *схемы*) коллективного же действия. Так, как это осуществлялось методологами 50-80-х годов прошлого века, объединёнными под общим названием «Московский методологический кружок» под руководством Г.П. Щедровицкого [7], и так, как это не делается сейчас почти никем и почти никогда.

Поэтому мы, говоря о рефлексии в рамках профессионального образования, будем обсуждать исключительно индивидуальную рефлексию, то есть рассмотрением студентом себя, своих действий, своих мыслей, своих намерений и решений.

Произведённое в предыдущей фразе перечисление вводит нас в ещё одну характеристику рефлексии – *предмет*. Видя себя, можно свое внимание обращать на внешность (как в зеркале), на действия («Вася, что ты делаешь?» – спрашивает мама. «Я строю крепость!» – отвечает карапуз из песочницы), на мысли, на чувства, на отношения к окружающим людям и осуществляемой деятельности и на многое-многое другое. Организуя рефлексию, нужно, конечно, понимать, что является предметом рефлексии, и как он меняется в процессе рефлексии (а обычно он меняется, и мало кто это фиксирует).

И, наконец, последняя и самая главная характеристика – *функция* рефлексии. Безусловно, она зависит не от самой рефлексии, а от того, где и как она употребляется. Вот здесь можно вернуться к тем практикам, о которых было упомянуто выше.

«В игре самое главное – рефлексия!». Эту фразу произнёс на Школе Игротехника (г. Красногорск, 2012 г.) А.А. Комаров, заключив ею вполне убедительную демонстрацию простенькой игры «Скифская лестница». Позже он воспроизвёл сам эту игру вместе с рефлексией в своей лекции перед участниками командной педагогической олимпиады [8, 00:00:00-00:55:26], а автор этой работы – на семинаре ФПО [9, 00:15:00-00:59:00] и на лекции на ДППО-2015 [10, 00:29:30-01:03:00]. Рекомендуем посмотреть эти видеозаписи для получения более-менее полного представления,

но в качестве резюме можно сказать, что в игре рефлексия служит для осознания игрового действия, для осознания того, что в игре произошло. Как правило, в результате, в «сухом остатке» (то, что обычно и называется «образовательным результатом») остаётся фиксация того, какие новые средства и способы деятельности были человеком использованы в той или иной ситуации.

В МАМИ-ММУ-МПУ рефлексией оснащается проектная деятельность. Проект рассчитан на длительный период, работа над ним проходит целую последовательность различных фаз (они используют схему «CDIO» *Conceive – Задумай, Design – Разработай, Implement – Внедри, Operate – Эксплуатируй*), и, как минимум, в конце каждой фазы, а то и чаще, от студента требуется рефлексивная оценка того, как продвигается проект, что в нём удаётся, что не удаётся, какие проблемы возникают и как они решаются. Здесь самое главное – увидеть проблему не на последнем этапе, когда уже поздно будет что-то исправлять (а это означает, что проект провален), а как можно раньше – тогда, когда можно что-то переделать, перестроить, перепланировать. Как мы видим, рефлексия служит здесь средством фиксации состояния проекта и проблематизации.

В МПГУ рефлексия служит (см. доклад А.С. Обухова на ФПО МГУ [1, 01:19:56-01:26:30]), во-первых, для преодоления проблемных ситуаций, а во-вторых, как навык, который необходим для формирования другого педагогического умения, которое там называют «рефлексия другого», то есть понимания ситуации, действия, и т.п. другого человека исходя из его, другого, представлений, убеждений, способности что-то делать или навыков как-то думать.

Конечно, нет необходимости все эти варианты систематизировать и каталогизировать, поскольку на самом деле рефлексия, как и любой педагогический инструмент, может быть привлечена для исполнения любой функции. Другое дело, что для исполнения каких-то функций она подходит идеально, для исполнения других – «так себе», для исполнения третьих – практически никак (хотя реально она может быть и использована в отсутствие других, более эффективных средств).

В контексте же той проблемы, которую мы обсуждаем, – проблемы образовательной мотивации – рефлексия нужна прежде всего для превращения процесса самоопределения (который, как мы выяснили, является для мотивации центральным) в постоянный, а не разовый. А именно, после самоопределения в проблемном поле и выполнении каких-то действий для достижения поставленной цели, студенту необходимо остановиться, осознать и понять, достиг ли он поставленной цели, решил ли он ту учебно-профессиональную проблему, на которой остановился, если решил – то что он себе за счёт этого приобрёл (средство, способ деятельности, какие-то новые представления, различия, знания, отношения и

т.п.) и как он за счёт этого переместился в проблемном поле (что осталось проблемой, что нет, что стало актуальным, что перестало и т.д.), а если не решил – то что делать дальше (поставить другую цель, оставить проблему и взяться за другую, повторить и т.д.). То есть основной функцией рефлексии является возвращение к проблемному полю и к ситуации проблематизации и самоопределения.

Но это, так сказать, основная функция. Кроме того, следует подчеркнуть, что каждое из обсуждаемых действий может внутри себя содержать и другие. Так, учебно-профессиональное проблемное поле обязано включать проблему освоения и превращения в самостоятельные всех трёх действий. Самоопределение, когда встречаются сложности в его реализации, требует рефлексивного осмысления ситуации уже в личностном, а не профессиональном плане, и фиксации проблемы, вызвавшей затруднения. Ну, и рефлексивное действие не может обойтись ни без проблематизации, ни без самоопределения (хотя бы в связи с выбором предмета рефлексии). Поэтому функциональное использование рефлексии является достаточно разнообразным и многогранным.

Подведём итог. *Рефлексия* – это взгляд на себя некоторого субъекта. Субъект может быть индивидуальным, групповым или коллективным. При этом возможности рефлексии определяются имеющимся арсеналом средств, которые могут быть вербальными (обычно употребляемыми для рефлексии предметного действия, в рафинированном варианте это – язык соответствующей сферы деятельности), а могут быть визуальными (обычно употребляемыми для рефлексии социального действия, в рафинированном варианте это – модели на основе схем). Рефлексия может быть направлена на тот или иной предмет, то есть то или иное свойство или действие субъекта, и может выполнять в деятельности ту или иную функцию, в контексте проблемы образовательной мотивации – функцию *возвращения к ситуации проблематизации и самоопределения*.

Завершая этот параграф, отметим, что рефлексия, как и самоопределение, относятся к разряду *психических функций*, то есть действий, направленных на самого себя, и поэтому, в отсутствие сформированных, как это обычно бывает, у студентов культурных механизмов освоения таких функций, требует использования для своего формирования схемы Жанэ (объект-субъект-автакт).

7. Тьютор.

Возникает естественный вопрос: кто это всё будет делать? Если отнестись к ситуации последовательно, то, с учётом сказанного выше, нужно будет признать, что реализация всех трёх описанных нами механизмов представляет собой комплекс проблем, которые являются весьма специфическими и не попадают ни в проблемное поле преподавателя-

предметника, ни в проблемное поле психолога, ни в проблемное поле методиста, ни в проблемное поле администратора образования того или иного уровня. А это, если следовать сформулированному нами в третьем параграфе принципу задания профессии проблемным полем, означает, что все эти проблемы *порождают* новую профессию. Это – профессия человека, который решает проблему образовательной мотивации, и эта профессия в нашей стране, как это ни странно, уже есть. Она называется «тьютор». По крайней мере именно этот смысл заложен в соответствующий профессиональный стандарт, разработанный в том же самом МГПУ (группа Т.М. Ковалёвой [11]).

Конечно, не нужно преувеличивать: эта профессия пока делает только первые шаги, и многие тьюторы способны организовать только первичную, стартовую проблематизацию и самоопределение. Но, как говорится, лиха беда начало. Если есть *проблема*, найдутся люди, которые будут её решать. А значит, будет и профессия.

8. Вопросание.

Последний момент, который мы обсудим в нашей работе, касается одного очень интересного феномена. Нет сомнения, что проблема – это всегда вопрос, на который нет ответа. С другой стороны, любой преподаватель или психолог, или тьютор, который помогал человеку осуществлять самоопределение или рефлексию, прекрасно знает, что самое эффективное средство здесь – вопрос.

При поддержке самоопределения не-вопросы вообще неуместны: любое, даже неосторожно или невзначай проскользнувшее высказывание может просто «убить» самоопределение, заменив его подчинением внешнему стимулу, указанию, которое, явно или неявно, появилось через это высказывание. Поддержка рефлексии тоже возможна исключительно вопросами, поскольку ответы (что думал, что хотел, какая была цель, какими средствами пользовался и т.п.), как правило, находятся только у самого человека, и помогающему просто недоступна.

Получается, что все три педагогические функции, которые обеспечивают мотивацию, требуют *вопросания* как особой формы коммуникации, особой формы педагогического действия, позволяющего реализовать эти функции. Понятно, что вопросание здесь требует *технологизации*, поскольку применяться должно бы массовым порядком, и доступно должно быть тоже в массовом порядке. По этой причине особый интерес и представляет разработка *технологии вопросания*. Например, для начала, в виде более-менее стандартизированного списка вопросов, которыми уместно пользоваться при проблематизации, рефлексии и самоопределении. Думаю, что эта проблема требует специальной работы.

9. Заключение.

Мы описали три педагогических инструмента формирования образовательной мотивации в профессиональном образовании и постарались обосновать, насколько это возможно, их роль в этом формировании. Поскольку описанная схема опирается на примеры из реальной практики, можно надеяться, что она останется не только на бумаге, но и будет на самом деле реализована.

С другой стороны, комплекс поднятых при этом проблем показывает, что для формирования и эффективного использования этих педагогических инструментов нужна отдельная профессия (а точнее – специализация в рамках педагогической профессии), на роль которой вполне уверенно претендует профессия тьютора.

С третьей – формирование этих педагогических инструментов требует и исследовательской и проектной работы как специалистов-предметников (в рамках формирования профессионального и учебно-профессионального проблемного поля), так и психологов, и педагогов (скажем, в разработке технологии задавания вопросов в рамках сопровождения самоопределения и рефлексии).

Наконец, следует отметить, что описанная схема в принципе может переноситься и в среднюю школу, только роль проблемного поля в ней заменяется задачным полем, роль самоопределения – целеполаганием, а рефлексия ограничивается собственными действиями и интеллектуальными операциями, лишь в старшей школе расширяя круг предметов рефлексии, включая в него и психические и личностные стороны. Но это – предмет отдельного обсуждения.

Литература

1. Обухов А.С. Профессиональная подготовка бакалавров педагогического образования на основе рефлексивно-деятельностного подхода. Доклад на семинаре ФПО МГУ 09.12.2014 [Электронный ресурс] Режим доступа - <https://www.youtube.com/watch?v=v2cEMIjoTik&index=3&list=PLQVksAXYJ-HvmBs2d-Z2UQAMv44UogM1h>
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч. в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. - М.: Педагогика, 1983. - С. 5-328.
3. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. - М.: Политиздат, 1982. - 255 с.
4. Asch, S.E. Effects of group pressure on the modification and distortion of judgments // In H. Guetzkow (Ed.), Groups, leadership and men. Pittsburgh, PA: Carnegie Press, 1951. - P. 177–190.
5. Аш С. Мнения окружающих и социальное давление [Электронный ресурс] Режим доступа - <http://psyfactor.org/lib/asch2.htm>
6. Janet P. Les Stades de l'évolution psychologique. - Paris, Chanine-Maloine, 1926.

7. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. - М.: Наследие ММК, 2005. - 800 с.

8. Комаров А.А. Ситуационно-деятельностные игры в образовании. Лекция для участников III Международной командной педагогической олимпиады-универсиады // VKontakte / Исследовательская группа КПО / Видеозаписи / КПО-3 / Лекция А.А. Комарова. [Электронный ресурс] Режим доступа - https://vk.com/videos-66310356?section=album_1&z=video-66310356_167780014%2Fclub66310356%2Fpl_-66310356_1

9. Боровских А.В. Про игры (по мотивам прошедшей конференции «Игры в образовании»). Доклад на семинаре ФПО МГУ 06.12.2014 [Электронный ресурс] Режим доступа - <https://www.youtube.com/watch?v=Ez0Y4gdHxUI&list=PLQVksAXYJ-HvmBs2d-Z2UQAMv44UogM1h&index=4>

10. Боровских А.В. К проблеме образовательной мотивации. Лекция на Международной конференции ДППО-2015[Электронный ресурс] Режим доступа - <https://www.youtube.com/watch?v=YmFOdchY4D0&list=PLQVksAXYJ-HudY26rxyqj2l7h9AOp3jsO&index=1>

11. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «тьютор». - М.;Тверь: «СФК-офис». – 246 с.