

СО-БЫТИЙНЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

Инна Юрьевна Шустова, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории теории воспитания Института стратегии и теории образования РАО

Образовательный процесс можно представить как череду образовательных ситуаций. Но каждая ли ситуация в педагогическом процессе является образовательной? В образовательной ситуации должен быть заложен потенциал для развития ребёнка, раскрытия им своих новых возможностей в постижении образа себя, в самоопределении. Здесь внешняя форма (задаваемая педагогом) должна находить резонанс с внутренними условиями развития личности ребёнка, приближать его к новому видению и пониманию себя, своих стремлений и способностей.

Образовательная ситуация для ребёнка зачастую начинается с ситуации трудности и неопределённости, где у него нет готового решения, а возникает интересная задача для размышления, поиска, пробных действий. Можно представить, что *образовательная ситуация* — это единица образовательного процесса, в которой ребёнок с помощью педагога обнаруживает значимую для себя задачу деятельности, осознаёт и выстраивает (через пробные действия) способы решения данной задачи, оценивает результат, видит его значимость для себя.

В педагогическом взаимодействии, анализируя ситуацию трудности, педагог и воспитанник (группа детей) трансформируют её в интересную задачу, которую интересно

увидеть и можно пробовать решать. Решать можно вместе (вместе с педагогом, в парах или малых группах детей), а можно и самостоятельно, при необходимости запрашивая поддержку педагога. Педагогу важно удерживать самостоятельные попытки ребёнка через вопросы на уточнение и прояснение самой задачи, способов её решения, помочь ребёнку увеличить горизонт видения условий задачи, найти уже имеющиеся в опыте способы решения или попытаться выйти на новые способы. Основным способом работы педагога будет стимулирование рефлексивных процессов ребёнка, его способности видеть и анализировать свой прошлый опыт, мысленно проектировать свои действия и предвидеть их ожидаемые результаты. При работе с группой детей — это актуализация общих рефлексивных процессов, творческих процессов мышления, целеполагания и проектирования, коммуникативных навыков детей. В процессе взаимодействия в рефлексивном поле проблема (трудность) теряет свой угрожающий потенциал, вызывающий страх и неуверенность в своих силах, и преобразуется в интерес, где можно попробовать испытать себя, приобрести новый опыт, увлечься новыми интересными действиями.

В процессе взаимодействия, обозначая себе задачу, исследуя её, ребёнок совершает разнообразные пробные (учебные) действия, позволяющие ему решать поставленную им задачу и получить значимый для своего развития опыт деятельности. В ходе данных пробных действий ребёнок переводит ситуацию из внешней во внутреннюю (рождается свой мотив деятельности), из проблемной в образовательную для себя, стимулирующую развитие.

Н.Г. Алексеев подчёркивал, что образовательная технология должна быть именно образовательной, а не технико-предметной. Получаемые на её основе результаты — знания, умения и навыки — должны вводить обучающихся в «человеческую размерность», обращать и продвигать в неё. Иными словами, образовательные технологии в качестве одной из своих ведущих целей должны иметь развитие способности к рефлексивному мышлению у учащихся.

Ситуация становится предпосылкой для целенаправленного изменения самого себя. В ходе ситуации, при поддержке педагога, у ребёнка формируется образ себя как субъекта осознанных действий:

- ◆ самостоятельно иницилируемых — «хочу»;
- ◆ моделируемых — понимаю, что «хочу» и каким способом «могу», или почему «не могу» этого достичь;
- ◆ реализуемых — действую с поддержкой педагога или сам для достижения своего «хочу», в реализации своего «могу», преобразовании своего «не могу» в «могу»;
- ◆ рефлексивных — что я понял, какой опыт я приобрёл, в чём мои сильные и слабые стороны, каков мой результат и пр.

Образовательная ситуация — это ситуация внутреннего роста для ребёнка, открытия им своей субъектности, задаваемая внешними педагогическими условиями. Субъектность — способность человека проявлять качества субъекта в организации и осознании своих действий, через понимание себя как субъекта деятельности, ответственного за её цель, действия и результат. Образовывают ребёнка опыт самостоятельных действий (деятельности) и их осознание.

Образовательная ситуация устанавливается каждый раз заново, в каждом новом взаимодействии. Это персонификация под конкретного ребёнка, здесь не может идти речи «вообще», а только «в частности», это педагогика частного случая, которая строится от исключительности каждой ситуации, от уникальности её условий, от полученного опыта деятельности конкретным ребёнком. У педагога может быть лишь самый общий, вариативный сценарий разворачивания ситуации, он ориентируется на активность и самостоятельность самого ребёнка, пробужда-

ет и поддерживает его стремления и усилия, его субъектность.

Следовательно, трудность при работе с образовательной ситуацией присутствует и у педагога. Любая образовательная ситуация несёт для него фактор неопределённости, так как она не может быть жёстко предзаданной и однозначной. Педагогу важно видеть и удерживать в ней наличие двух логик одновременно — *предметной и содержательной*. Первая диктуется предметом (определяется целями и задачами воспитания и обучения как социальной задачи, профессионально выполняемой педагогом). Другая логика — логика содержания. Содержание — то, что мы совместно с ребёнком содержим, это типы и характер наших связей и отношений в ситуациях. Именно посредством таких связей в большей степени формируется наша образованность.

Педагог может сам специально строить как ситуации неопределённости и проблемности, так и пути выхода из них, их совместного с детьми преодоления, когда возникает по истине образовательная ситуация, через опыт работы и его осознание. Но всё равно, не по жёстко заданному заранее плану, а по живой ситуации его разворачивания.

Умение работать в содержательной логике, с ориентацией на «живые» ситуации взаимодействия с детьми, основано на рефлексивных способностях педагога и его умении вести коллективную рефлексивную мыследеятельность с детьми, выводить каждого на проявление своей позиции в постижении личных смыслов в общей деятельности, персональных «хочу» и «могу».

Рефлексия позволяет чётче обозначить ситуацию, помогает вывести взаимодействие из эмоциональной и деятельностной погруженности на уровень осознания, в ценностно-смысловое пространство взаимодействия. Анализируя ситуацию

взаимодействия с воспитанником, управляя ею, педагог удерживает три рефлексивных зеркала: первое, педагогическое, отражает воспитательные цели и задачи педагога, педагогические ориентиры в работе с детьми; второе, детское, отражает поведение и деятельность ребёнка в ситуации (его субъектные качества по управлению ситуацией, его позицию, мотивацию); третье, развивающее, отражает видение педагогом своих, моделируемых и организуемых им условий в ситуации, способствующих развитию ребёнка, видение путей и способов преобразования ситуации в развивающую для ребёнка. Одновременно педагог отслеживает изменения в реакциях ребёнка, его поведении, субъектности.

Остановимся на понимании *живой ситуации*. Это ситуация в настоящем времени, пока ситуация нас с детьми волнует, мы в ней живём — она живая, а если это нам уже неинтересно, это уже в прошлом, ситуация перестаёт быть живой. Получается живая — это актуальная и значимая, происходящая в настоящем.

Живая ситуация — это ситуация неопределённости, где проявляются живые спонтанные реакции, где нет готового хода и решений. Её развитие зависит от включённости и активности участников. Живая ситуация — это всегда настоящее, она существует в пространстве «здесь и теперь», определяется включённостью участников в неё: эмоциональной (их общие переживания и эмоции), когнитивной (общий интерес, процессы познания, рефлексии), деятельностной (совместные действия, общие цели деятельности), а в ходе её разворачивания проявляется общее ценностно-смысловое пространство как пересечение индивидуальных норм, правил, ценностей и смыслов.

Живая ситуация — это открытое взаимодействие с детьми, выстраиваемое в логике межпозиционного взаимодействия, основанного на осознанном проявлении каждым участником взаимодействия своей позиции.

При таком взаимодействии, с одной стороны, происходит формирование живых связей в ситуации взаимного интереса и взаимопонимания, с другой — должна проявляться индивидуальная позиция каждого, характеризующая его отношение к совместной деятельности и к общему предмету взаимодействия. Позиция, в основе которой лежит условный разрыв связей, перевод их в осознанное отношение на основании собственных ценностей и смыслов.

Межпозиционное взаимодействие понимается как открытое проявление каждым субъектом своей позиции при умении выслушать и осмыслить позицию другого, а в дальнейшем — в умении осознать и изменить свою позицию (переосмыслить). Позиция чаще всего трактуется как система отношений человека к определённым сторонам и явлениям окружающей действительности, которая проявляется в соответствующих переживаниях и действиях. Она определяет уникальность восприятия личностью мира, происходящих событий, себя в нём и связи с ним, берёт начало из её внутренних ценностей и смыслов.

Межпозиционное взаимодействие предполагает соблюдение следующих условий:

- ◆ открытость взаимодействия, каждый участник может проявить свою позицию в высказываниях и действиях, имеет право получить обратную связь — как он услышан и понят другими;
- ◆ равенство и взаимоуважение как основа взаимодействия, взрослый и ребёнок равны в своей человеческой сущности, нет статусных и ролевых ограничений во взаимодействии;
- ◆ осуществляется настрой на проявление общего ценностно-смыслового пространства, в котором пересекаются правила и нормы, ценности и смыслы всех участников взаимодействия;
- ◆ необходимо стимулировать и удерживать рефлексивные процессы в межпозиционном взаимодействии, индивидуальную и кол-

лективную рефлексию, что даёт возможность участникам взаимодействия соотнести разные позиции, свою и других, увидеть и осмыслить себя со стороны, понять, как и что меняется во взаимодействии с другими.

В межпозиционном взаимодействии взрослых и детей особое значение имеет позиция взрослого, в зависимости от ситуации взрослый может удержать несколько позиций: поддержка слабых и нерешительных; сдерживание особо активных, не слушающих других; прояснение и уточнение того, что прозвучало; проблематизация для выхода на новое понимание ситуации; провокация, выводящая ситуацию в конфликтный напряжённый контекст; экспертная позиция; рефлексивная позиция и пр. Его задача — создать пространство для открытого диалога на равных, где проявляются и пересекаются позиции участников, происходят проблематизация и уточнение позиций, возникновение общих смыслов.

Важно соблюдать условия, при которых защищены права ребёнка: право на слово, на свободное самовыражение, право на ошибочные суждения и действия, право на сомнение и уточнение, право на равенство детей и взрослых в общем деле. Мысли о направлениях и форм удержания правового пространства взаимодействия с детьми находим в работах Я. Корчака, И.Д. Демаковой.

Живая ситуация заканчивается в настоящем, но длится во внутреннем мире её участников как значимый опыт отношений и деятельности, проявленные ценности и смыслы. После завершения ситуации она может ещё достаточно долго осмысливаться и переживаться отдельными участниками, находить отражение в их самореализации, может актуализировать новую педагогическую ситуацию для всех. Если ситуация имела большой резонанс у всех участников, она может иметь продолжение в совместной деятельности по реализации общих проектов, служить образцом, «эталоном» отношений и форм взаимодействия, на который равняются участники, пережившие данный опыт.

Можно выделить два направления работы педагога с живой ситуацией:

- ◆ Непосредственное реагирование педагога на ситуацию «здесь и теперь»: на недопустимое поведение ребёнка, конфликты, запросы о помощи и поддержке, нарушение договорённостей, ЧП и т.д.;
- ◆ Педагог моделирует и подготавливает ситуацию, её «вызревание», он видит некие тенденции, проявляющиеся в жизни коллектива, в поведении отдельного ребёнка, доводит ситуацию до острого момента, который выделяет и фиксирует.

По А.С. Макаренко «...в эволюционном порядке собираются, подготавливаются какие-то предрасположения, намечаются изменения в духовной структуре, но всё равно для реализации их нужны какие-то более острые моменты, взрывы, потрясения... я не имел право организовывать такие взрывы, но, когда они происходили в естественном порядке, я видел и научился учитывать их великое значение» [4, С. 178]. Можно моделировать и реализовывать особые ситуации во взаимодействии с детьми, выходящие в ранг события, значимого момента, в котором рождаются новое знание, новое видение себя и другого, проявляются общечеловеческие ценности и смыслы. Несомненно, у педагога должна быть высокая доля ответственности, но нужно не бояться идти на определённые риски. Задача педагога — полноценно прожить ситуацию вместе с ребятами, отрефлексировать её, чтобы каждый вышел через неё на свой смысл, и появились общие смыслы, значимый для всех опыт.

Работа с ситуацией — это выстраивание внешних условий таким образом, чтобы они находили резонанс с условиями внутренними, отклик в индивидуальных смыслах и ориентирах ребёнка, стали для него событием, которое открывало новое видение себя и мира. Таким непрерывным условием мы видим возникновение со-бытийной детско-взрослой общности между педагогом и детьми.

Остановимся на понятиях «событие» и «со-бытие с ориентацией на педагогическую практику» как особую «живую» ситуацию значимого ценностно-смыслового взаимодействия педагогов с детьми.

Что такое событие? Есть как минимум два толкования данного слова.

Несомненно, это яркие, волнующие события, которые выводят нашу жизнь из рамок повседневного и привычного. Значит, воспитание можно рассматривать на основе организации во взаимодействии с детьми, в школьной жизни событий, вызывающих сильные эмоциональные переживания. Такие события неизбежно становятся значимыми для детей, влияют на осмысление ими жизненных ценностей и смыслов. Размышления о событийном подходе в воспитании мы находим в теории и практике воспитания. Н.А. Селиванова отмечает, что реализация событийного подхода в педагогике предполагает наличие в жизни детей ярких, эмоционально насыщенных, незабываемых дел, которые были бы как коллективно, так и индивидуально значимы и привлекательны. Эти дела становятся своеобразными вехами в воспитательном процессе [6]. Событийный подход нашёл отражение в педагогической деятельности А.С. Макаренко, который отмечал, что в воспитании важно создание ситуаций с особо сильными впечатлениями, эмоциональными переживаниями (отдельного члена коллектива и всеми воспитанниками совместно), которые меняют человека, его отношение к миру и к самому себе.

Второй смысл слова «событие» глубже. Для педагогической теории и практики он не менее значим. Здесь событие — это со-бытие. Совместное бытие, соприкосновение жизней (бытия) взрослых и детей, пересечение их в общем пространстве жизни (ситуативном, эмоционально-психологическом, ценностно-смысловом, деятельностном, когнитивном). Такое со-бытие ощущается как встреча Я — Ты (М. Бубер), духовная общность, «бытие-с-другими» (М. Хайдеггер), чувство «МЫ». Актуальными представляются

идеи М. Бубера: «Реальность, открытие которой началось в нашу эпоху, указывает для будущих поколений новый путь жизненного решения, который забирает выше индивидуализма и коллективизма. Здесь начинается то истинное третье, познание которого поможет человеческому роду вновь обрести подлинную личность и учредить истинную общность». Он выделяет пространство «МЕЖДУ» как истинное место человеческого со-бытия, где возможен настоящий диалог, настоящий урок, настоящее, а не превратившееся в привычку объятие, настоящий поединок: «... вот примеры истинного «между», суть которого реализуется не в том или ином участнике и не в том реальном мире, в котором те пребывают наряду с вещами, но в самом буквальном смысле между ними обоими...» [2, с.154–155].

В данных терминах «событие» и «со-бытие» нет противоречия, наоборот — они позволяют полнее понять суть педагогического события. Если просто событие, без со-бытия, получается хороший эмоциональный всплеск, яркая тусовка и всё. Настоящее педагогическое событие рождается только в со-бытии взрослых и детей, создаётся их совместными усилиями, и в нём пересекаются детская и взрослая культура, их нормы и ценности, индивидуальные смыслы всех участников взаимодействия. Такое взаимодействие и есть со-бытийная общность детей и взрослых.

В педагогическую науку понятие со-бытийности, со-бытийной общности ввёл В.И. Слободчиков [7]. Он отмечает, что со-бытийная общность характеризуется принятием людьми друг друга, на основании которого возникает духовная связь между её участниками, «обеспечивающая понимание одной индивидуальности другой индивидуальности». Общности создаётся совместными усилиями участников, в них пересекаются нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия, находят отражение Я, Ты, Мы. Рассматривая развитие человека в онтогенезе, В.И. Слободчиков, опираясь на положение

Л.С. Выготского о социальной ситуации развития, считает со-бытийную общность необходимым условием развития субъектности человека: «Полнота связей и отношений между людьми обеспечивается только в структуре со-бытийной общности, основная функция которой — развитие. Со-бытие есть то, что развивает и развивается; результат развития здесь — та или иная форма, тот или иной уровень индивидуальной коллективной субъектности» [10, с. 153–157].

Члены общности ощущают единство, значимость происходящего для всех, формируется чувство «мы» как «семья». В то же время в общности человек испытывает высокое эмоционально-интеллектуальное напряжение, пребывание в ней часто может выводить человека на феномен «прозрения» и «открытия» нового знания для себя, индивидуального смысла, нового опыта самореализации, такие «открытия» стимулируют человека пересматривать свою реальность, своё бытие, свою жизненную позицию, формируют осознанное отношение. Это система отношений, внутри которой проявляются и развиваются субъектные качества человека, позволяющие ему входить в различные другие общности и приобщаться к культуре, а также выходить из общности, индивидуализироваться и проявлять свои субъектные качества в индивидуальном авторском творчестве.

Со-бытийная общность — это категория непостоянная, она носит для человека «мерцательный» характер. Мерцательность — проявление со-бытия в сознании человека. То я его как бы осознаю, чувствую, то оно исчезает. Со-бытие как форма развития не постоянно, если я в него вошёл, оно меня какое-то время держит и меняет, потом, возможно, я выйду, попаду в другую форму развития, в другое со-бытие. Со-бытийная общность проявляется в субъективном мире человека как значимая ситуация, «встреча»: значимые мысли, значимые люди, значимые отношения, новый значимый Я. Это точка работы рефлексивного сознания и смыслжизненных размышлений, точка выхода из повседневности, точка отсчёта в новом видении себя и мира. После того, как со-бытийная общность распадается в реальном пространстве и времени, она остаётся в субъективном мире человека как «реперная точка», удерживающая ценностно-смысловую сторону его самосознания.

Рефлексивные процессы в общности направляют формирование её целевых устремлений, единого ценностно-смыслового пространства. Со-бытийная общность принадлежит актуальному настоящему, моменту реальной ситуации, рефлексия обращает участников к прошлому опыту и направляет осмысление своих ценностей и смыслов, своих интересов и целей как пространства жизни в будущем. В целом, со-бытийная общность выходит на ценностно-смысловое пространство каждого участника, актуализирует осознание представлений о жизни, жизненных ценностей и смыслов, направляет формирование собственной позиции (как проявление своих ценностей в реальной ситуации). Со-бытийная общность — это пересечение смыслов, ценностей, жизненных норм и правил её участников, она формируется в их пересечении и взаимообогащении, проявляет общие значимые для всех смыслы, объединяющие личные позиции многих. При этом позиции отдельных участников могут уточняться, обогащаться и даже меняться на противоположные в процессе их проживания в со-бытийной общности. В со-бытийной детско-взрослой общности возникает пространство взаимообогащения и взаимоподдержки в совместном поиске смыслов и ориентиров, формируются общие целевые ориентации и единое ценностно-смысловое пространство.

Со-бытийная детско-взрослая общность включает взрослых и детей в общий ход взаимодействия как со-бытия, который разворачивается благодаря замыслу и плану группы организаторов (включаящей взрослого), в то же время развиваясь стихийно, так как не может быть жёстко заданных обязательных форм проживания со-бытия, определена лишь возможная их вариативность. Важна ориентация педагога (взрослого) на настроения и интересы воспитанников в проживании образовательной ситуации со-бытия.

Ситуативная со-бытийная общность — это уникальное пространство, где каждый может свободно проявить себя и найти единомышленников, что является основным смыслом жизни человека в обществе и условием постижения им образа себя как человека. В социологии подтверждение данной идеи мы находим у Т. Рожак, который пишет о необходимости создавать малые неформальные группы энтузиастов, заинтересованных в гуманистических целях: «следует создавать, а вернее, воссоздавать «планеты-личности». Подобные объединения молодых людей, возникающие по любым, самым пустяковым поводам, Т. Рожак называет ситуативными группами, которые представляют собой «маленький мир друзей, где каждый может петь свою песню». По мнению автора, именно в таких группах молодые люди начинают чувствовать себя личностями. Они жаждут признания и самоутверждения «здесь и теперь», не дожидаясь успеха движения и приговора истории.

В силах педагога-гуманиста создавать такие «планеты-личности», со-бытийные детско-взрослые общности для своих воспитанников в рамках группы учреждения ДО, класса, клуба, игровой общности, тренинга общения, кратковременных и ситуативных неформальных детско-взрослых общностей. Примеры таких «планет» мы находим в опыте работы педагогов-гуманистов Я. Корчака, В.А. Сухомлинского, В.А. Караковского и др.

Без конструирования и проявления со-бытийных общностей воспитанники могут недополучить нужный опыт для своего развития. Со-бытийная общность представляется реальной альтернативой тусовкам, неформальным асоциальным и антисоциальным субкультурным группам, другим общностям, в которые входят современные подростки.

Обобщая, можно сделать ряд выводов, отражающих событийный подход в образовании посредством работы с живыми ситуациями взаимодействия с детьми.

В событийном подходе педагог должен понимать важность отдельной образовательной ситуации, где происходит развитие ребёнка, актуализируется для него образ Я как субъекта осознанных действий (деятельности), такая ситуация часто начинается с проблемы, которая, благодаря взаимодействию с педагогом (рефлексивным процессам), трансформируется в задачу самостоятельной деятельности.

Образовательная ситуация — это живая ситуация взаимодействия, где возникает со-бытийная детско-взрослая общность в настоящем, эмоциональное восприятие участниками ситуации совместного бытия как значимого явления, выводящего из привычной повседневной жизни своей яркостью, насыщенностью дел и переживаний. В такой со-бытийной общности происходит пересечение индивидуальных норм, целей, ценностей, смыслов общения и взаимодействия, которые формируют общее ценностно-смысловое пространство общности.

Со-бытийная общность проявляет неформальный открытый тип отношений, общность создаётся совместными усилиями участников, каждый не боится проявить себя, остаться самим собой, выйти на открытый диалог с другими, взаимодействие в со-бытийной общности — межпозиционное, требующее самоопределения и выбора, проявления открытой позиции. Для развития ребёнка очень важен такой опыт отношений.

Предметом деятельности в со-бытийной общности является согласование, когда инициативы и действия отдельных субъектов соотносятся между собой, выявляются общие правила и нормы деятельности, распределяется ответственность. Совместность предполагает, что каждый является кем-то в общем, не просто свой интерес реализует, совместность, это плод общих усилий, каждый отвечает за всю деятельность, важна единая целевая ориентация в деятельности, сплочение участников вокруг

общей значимой для всех цели, в объединяющей деятельности.

Образовательная ситуация обязательно содержит рефлексивную плоскость, позволяющую участникам осознавать происходящие процессы и явления в общем взаимодействии, выходить на индивидуальные смыслы, проявлять себя в качестве субъекта самостоятельных действий (самостоятельно определяемых и реализуемых), выражать свою позицию.

Важность событийного подхода ещё и в том, что он находит резонанс с внутренним миром человека. После того, как ситуация пережита, со-бытийная общность распалась, это остаётся в субъективном мире человека как «реперная

точка», удерживающая ценностно-смысловую сторону его жизни. На жизнь человека, особенно ребёнка, сильно влияют такие со-бытийные, значимые встречи с людьми, возникающая общность с ними.

Образовательный процесс можно представить как цепочку таких значимых встреч со-бытийных детско-взрослых общностей, которые позволяют понять главное про себя и про свою жизнь, определить жизненные цели и внутренние координаты, их определяющие. **В.Ш**

Литература:

1. *Алексеев Н.Г.* Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности — 2002, № 2. — С. 85–103.
2. *Бубер М.* Я и ТЫ. — М.: Высшая школа, 1993.
3. *Демакова И.Д.* Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира. — М.: АНО «ЦНПРО», 2013.
4. *Макаренко А.С.* Методика организации воспитательного процесса. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.
5. *Михайлова Н.Н., Юсфин С.М.* Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие — М.: МИРОС, 2001.
6. *Селиванова Н.Л.* Воспитание в современной школе: от теории к практике — М.: УРАО ИТИП, 2010.
7. *Слободчиков В.И.* Очерки психологии образования. 2-е издание, переработанное и дополненное. — Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.
8. *Шустова И.Ю.* Школьные события // Народное образование. — 2013. — № 1. — С. 218–222.
9. *Шустова И.Ю.* Модель воспитания в рамках рефлексивно-деятельностного подхода // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2013. — № 3 (31). — 156–170