

## ДІАЛОГІЧНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ САМОСВІДОМОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ

(Бастун М. В.)

Даний розділ присвячено дослідженню адекватних засобів психолого-педагогічного впливу на процес формування самосвідомості як складової духовної культури педагога. У підрозділі 2.1. було наведено результати емпіричного дослідження щодо актуального стану сформованості самосвідомості. Вважаємо за доцільним викласти тут методологічні міркування щодо мети та засобів формування цієї якості особистості.

Оскільки кінцевою і найвищою метою педагогічної дії в цілому є особистість учня, спрямованість педагога на цю кінцеву мету виявляється мірою його професіоналізму. Тому важливим у контексті даного дослідження є розгляд духовної культури педагога у контексті його професіоналізму. Як вважає Г.О.Балл, увага до духовної сторони професійної діяльності в цілому знаходить вияв у розрізненні *фахівців*, які володіють технікою своєї справи, і *професіоналів*, які володіють, окрім того, цінностями, ідеалами і, загалом, цілісною професійною культурою [1].

Сказане ставить професіоналізм у пряму логічну залежність від духовності професіонала. Адже, на думку того ж автора, особистість є духовною тією мірою, якою основними мотиваційно-смысловими регуляторами її життєдіяльності стають вищі людські цінності, котрі вона реалізує, трансцендуючи свої базові (фізіологічні та соціальні) потреби. Така трансценденція може здійснюватися двома шляхами: або через задоволення потреб, або через здатність відмовитися від їх задоволення заради вищої мети та вищих цінностей. Отже, для професіонала дуже

важливим є уявити свою професійну діяльність у світлі високих сенсів, щоб вона набула значущості і цінності у його власних очах [1]. В якості яскравого прикладу різної якості усвідомлення людиною цінностей своєї професійної діяльності та самоусвідомлення власної позиції щодо цих цінностей можна навести широко відому притчу про будівництво Шартрського собору у Франції. Трьом робітникам було задане однаково питання: що ти зараз робиш? В одному разі відповідь була: «Я заробляю, щоб прогледувати свою сім'ю»; у другому – «Я пхаю цю клятву тачку, нехай їй грець!»; у третьому – «Я будую Шартрський собор!».

Таке усвідомлення вищих сенсів своєї професійної праці можливе лише за умови постійних зусиль індивіда виразити свою духовність, свої творчі інтенції. Духовність, за В.П.Зінченко [8, с. 164], можна визначити як сукупність пошуків, практик і досвіду, через які суб'єкт сам себе змінює, щоб отримати доступ до вищих духовних цінностей – Добра, Краси та Істини. Передусім тут потрібно усвідомити, що такий, як він є на даний момент, він не може отримати цього доступу.

Самосвідомість дає індивіду передусім доступ до сфери Духовного, тобто до сфери Свободи, свободи від світу детермінізму. Перший крок до цього – усвідомлення нетотожності Світу з системою сталих, детермінованих координат, і нетотожності власного «Я» цим усталеним уявленням.

Ці зусилля по самоусвідомленню себе у контексті вищих духовних цінностей повинні обов'язково не залишатись у сфері «чистого духу», а мати матеріальні вираження у формі актів творчості, творів культури, текстів (у розумінні М.М.Бахтіна, В.С.Біблера – література музика, архітектура і т.д.; «культура – система творів»). Такі твори дають можливість вийти за межі детермінованості. При цьому читання чужих творів – це також співтворчість з його автором. У такій творчості і

співтворчості можливе сприйняття себе як Іншого, спілкування з собою як з Іншим – тобто акт *самосвідомості*.

Твори культури (широкої, загальнолюдської культури) пропонують різні моделі поведінки у тій самій ситуації, тим самим даючи можливість **вибору** – тобто вихід у сферу свободи. Така ситуація вимагає розгляду культури як діалогу культур, на перетині, пограниччі яких виникають точки подиву, де можливе порівняння між різними культурними моделями. Звичайно, таке порівняння може бути відстороненим, чисто інтелектуальним, тоді ми маємо справу зі сферою інтелекту. Але зацікавлене, особистісне порівняння, «примірювання» цих моделей на себе – це акт самосвідомості.

В цілому моделі поведінки, уособлені у текстах культури, є виразом системи цінностей, в кінцевому рахунку – Добра, Краси та Істини. Проте не слід забувати, що навіть ці кінцеві цінності є культурно залежними. Не тільки поняття Краси є релятивним (широко відомо які різні ідеали людської краси існують у різних культурах), так само як і Істини («Що є істина?»). Навіть поняття Добра суттєво різниться у різних культурах. Звичне нам «роби іншому те, що хочеш собі» в інших культурах виглядає інакше (інший відомий в культурології приклад: на запитання, що таке добро і зло, зулус відповів: добро – це коли я вкраду корову в сусіда, а зло – це коли він вкраде корову в мене). Це – дуже виразні приклади, коли культура різниться від нашої дуже сильно; можна дати більш прихований приклад (дивний з точки зору більшості наших сучасників вчинок героїні повісті Пушкіна «Дубровський» Марії, котра відмовилася від свободи її щастя заради даної нею клятви). Саме в таких точках подиву проростають акти самосвідомості. Результатом цієї духовної роботи по розвитку самосвідомості стає позиція особи як свідомого, відповідального суб'єкта духовної культури.

Концепція діалогу культур, на основі якої розроблені

використовувані нами діалогічні методики, ґрунтується на певній системі понять, базовим серед яких є поняття культури і діалогу культур. В.С.Біблер наголошує на тому, що лише при певному визначенні культури можливо говорити про діалог культур. В цьому контексті він визначає культуру через ідею одночасності різночасових культур. Про діалог культур можливо говорити лише тоді, коли культура розуміється як сфера творів, а не продуктів або знарядь. В діалозі культур вся культура в цілому сприймається як "твір творів", і діалог відбувається між цим твором і читачем (людиною іншої епохи), котрий цей твір сприймає. Діалог є продуктивним, коли читач виступає як співавтор. Людина, що вступає в діалог культур, уявляє певного ідеалізованого "автора" цього єдиного твору ("твору творів"); самі по собі, безособово, твори діалогізувати не можуть. Третій аспект розуміння культури, для якого актуальним є діалог культур, полягає в існуванні культури на грані власного небуття, у формі запиту до інших культур. В.С.Біблер виділяє логічний (теоретичний) та гуманітарний (поетичний) аспекти діалогу культур: фактично діалог постає діалогом різних логік. Відповідно до цього в його концепції як співавтори діалогу постають передусім філософи, що представляють різні культури: Аристотель для Античності, М.Кузанський для Середньовіччя, Г.Галілей для Нового часу і т. д. Діалог культур передбачає розрив, лауну між ними, і цей розрив носить передусім логічний, а не власне історичний характер [7, с. 207-213].

На думку Г.О.Балла, культуру утворює єдність специфічно людських функцій – соціальної пам'яті та соціально значущої творчості – і засоби їх реалізації [3]. Відповідно включення індивідів у культуру, в єдності зазначених її сторін, є важливою умовою становлення й розвитку їх особистості, що є головним завданням сучасної освіти. Зазначений автор пропонує "розуміти культуру як таку систему складників і якостей соціального (і соціально обумовленого індивідуального) людського буття,

яка – через взаємне опосередкування наступності й творчості, через різноманітні зовнішні й внутрішні *діалоги*, через опредмечування *людської сутності у творах* та її розпредмечування в *особистостях* – забезпечує її різнобічну реалізацію й неперервний розвиток... за такого підходу культура розглядається як цілісність, а цивілізація – як її нормативно-репродуктивний аспект" [3, с. 125].

На думку В.С.Біблера, роль діалогу культур зумовлюється особливістю мислення на межі ХХ і ХХІ століть (вищих форм мислення – наукового, художнього). У своїх граничних поняттях сучасне мислення звертається до власних начал і переформулювання своїх вихідних понять. У наш час логічні та ціннісні спектри різних форм культури стягуються в одному культурному просторі, одній свідомості і одному мисленні [5].

Взагалі, як вважає В.С.Біблер, концепція діалогу культур базується на розвитку ідеї про "внутрішнє мовлення" (за Л.С.Виготським), з її особливим синтаксисом і притаманною їй семантикою сенсу. Постійний перехід між внутрішнім і зовнішнім мовленням, семантикою значень і семантикою смислів ("човник", за виразом В.С.Біблера) лежить в основі формування смислових культурологічних *осередь (средоточий)*, які є певними формами внутрішнього мовлення, втіленими в особливих згустках зовнішнього мовлення, філософського або поетичного.

Слід підкреслити також, що за ідеєю Школи діалогу культур як діяльність, так і спілкування замикаються на суб'єкта; увага зосереджується не на результатах, не на продукті, а на проміжку між суб'єктом дії і дією, на варіантність дії і на можливість зміни індивіда, котрий вирішує вчинити таким чи іншим чином [12].

Аналіз поглядів ряду дослідників, що працюють в руслі концепції Школи діалогу культур, дозволив сформулювати ряд базових принципів цієї концепції, а саме: презентація культурологічних знань у генетично розгорнутому вигляді; професійне самовизначення у культурі через вихід

на межу з іншими культурами як основа становлення його особистості; сприймання тексту як граничного уособлення культури; зовнішній діалог як психологічний механізм розбудови внутрішнього діалогу з "уявним співрозмовником".

В межах вищенаведеної концепції, основною одиницею, методом і прийомом діалого-культурного тренінгу є навчальний діалог. Суттєвою характеристикою навчального діалогу в тому сенсі, в якому його розуміє згаданий автор, є виявлення учасниками діалогу іншої, "не моєї" логічності іншого бачення, розуміння і знання. Це, на його думку, зближує навчальний діалог з класичними (канонічними) культурологічними діалогами (Платон, Г.Галілей і т. д.). Момент усвідомлення іншої (альтернативної) логічності партнера пов'язаний з початком діалогу – початком внутрішнього діалогізування. За його визначенням, "діалог – це здійснене у слові співвіднесення і взаємообґрунтування логік [10, с. 303]". Завдання ведучого-діалогіста постає в тому, щоб виявляти внутрішню діалогічність висловлювання через розгортання внутрішньої смислової неоднозначності слова.

Одним з найважливіших положень концепції діалогу культур та Школи діалогу культур постає положення М.М.Бахтіна, згідно з яким культура не має власної території й існує на межі самої себе. Такою межею, за В.С.Біблером, постає її зіставлення з іншою культурою. Межею постають ті чи інші базові уявлення людства, які в кожній культурі нерідко містять в собі взаємовиключні уявлення про буття світу, людини, буття людини у світі. В той же час через свою взаємовиключність ці культури та ключові для них уявлення про співбуття світу й людини існують у взаємодоповненні, взаємообґрунтуванні.

Їх зіставлення у сприйнятті тієї чи іншої людини створює для того, хто наважується зорієнтуватись і самовизначитись у діалозі культур, парадоксальну ситуацію. Сутність цієї ситуації визначається

спроможністю людини уявити себе як таку, що визначається двома взаємовиключними самовизначеннями [6]. Спираючись на філософські надбання Б.Спінози, Л.Фейєрбаха, М.Кузанського, а також ідеї Л.С.Виготського щодо взаємообертання внутрішнього і зовнішнього мовлення, В.С.Біблер розробив логіку і психологію *парадоксу*.

Ми вважаємо, що навчальні діалоги, проведені й описані педагогами, що працюють в руслі концепції Школи діалогу культур, повною мірою реалізують універсальні принципи діалогу. Зокрема, Г.О.Балл виділяє такі діалогічні універсалії [2]: повага до партнера, його якостей як суб'єкта; орієнтація на його найвищі досягнення (реальні та потенційні); повага до себе, без якої неможлива і справжня повага до партнера з діалогу; толерантність до партнера зі спілкування; принцип згоди учасників діалогу щодо базових знань, норм, цінностей і цілей, якими вони керуються у цьому діалозі. Найефективнішими (з точки зору розкриття людських можливостей) мають бути діалоги, що якнайповніше використовують потенціал культури, органічно вписуючись у "великі діалоги", через які вона функціонує й розвивається [2].

З огляду на завдання розвитку самосвідомості як складової духовної культури вкрай актуальним є становлення діалогу, його виникнення з недіалогічних, суто монологічних стосунків між людьми. Мотивом входження особистості в діалог часто виступає саме бажання продемонструвати свою неповагу до іншої людини, небажання бачити її своїм співбесідником. До неї індивід ставиться як до об'єкта, котрому саме він дає вичерпне визначення. Ця інша людина в такому пориванні має: а) сприйняти таке визначення як самовизначення; б) визнати за співрозмовником право давати такі визначення іншим [11].

Слід вважати, що ці поривання особистості неодномірні й внутрішньо парадоксальні. Неусвідомленим для такого агресора-монологіста часто виступає бажання бути почутим, поміченим, стати

значущим для інших. Саме ці обставини й роблять діалог і можливим, і невідкладним саме для особи-монологіста. Зазначимо, що актуальним постає спілкування з загальними для соціуму культурними героями, або ж героями "приватними", котрі виникли в результаті читання книг, перегляду фільмів, спектаклів та ін. Вони є потенційними внутрішніми співрозмовниками, вплив яких на становлення особистості не завжди може бути усвідомлений самостійно. Таке негативне, іронічне ставлення до культурних героїв обумовлене тим викликом, котрий створює протиріччя цілей та цінностей їхнього життя з цілями та цінностями життя самої особи. Тому дуже актуальним є запропоноване В.С.Біблером розуміння багаторівневості діалогу. Це розуміння наполягає на обмеженості школярського уявлення про діалог як про розмову двох або більше осіб.

Робота психолога, який веде діалог, спирається на розроблену Сократом техніку "маєвтичного" діалогу. Саме такий діалог відкриває для індивіда його існування для самого себе як іншого, можливість та актуальність для нього діалогу з собою як з іншим. Перехід діалогу як такого, що здійснюється виключно в режимі усного мовлення, в режим писемного мовлення та взаємодоповнення усного й писемного мовлення включає в роботу діалогічні техніки Середньовіччя, Нового часу та Сучасності. Йдеться про техніки ведення діалогу М.Кузанським, Г.Галілеєм, Г.С.Сковородою, Б.Брехтом та ін.

У нашому дослідженні ми використовуємо культурно орієнтований навчальний діалог як один з засобів формування підструктури самосвідомості особистості. В розумінні терміну "навчальний діалог" ми спираємось на роботи таких дослідників, як Г.О.Балл, О.Г.Волинець, С.Ю.Курганов, В.Ф.Литовський, С.О.Мусатов [9]. В.Ф.Литовський та Л.О.Месеняшина розуміють культурно орієнтований діалог як такий діалог, що реалізує ідеї М.М.Бахтіна, В.С.Біблера та Л.С.Виготського щодо ролі Іншого в становленні мовлення та мислення людини, й зокрема



дитини, в умовах навчання [11]. Діалог у цих умовах є класичним нериторичним мовленнєвим жанром (за М.М.Бахтіним) і спільним пошуком кожним з учасників діалогу прийнятної для кожного з них розуміння істини [4]. С.Ю.Курганов, А.Г.Волинець, І.М.Соломадін користуються терміном "урок-діалог", який вводить діалог у контекст риторичних жанрів. Це дозволяє вести діалог за певним алгоритмом.

Суть запропонованого нами методу розвитку самосвідомості особистості фахівця-педагога полягає у формуванні налаштованості на діалогічні стратегії взаємодії з іншими людьми та з самим собою як з іншою щодо себе людиною. Розбудовані таким чином діалогічні відносини створюють можливість для утворення системи професійних уявлень як предмета рефлексії. Актуалізація діалогу з уявним співрозмовником і постає базовим механізмом такої рефлексії.

Витоком діалогу є зіткнення нашого сучасника із втіленими у текст уявленнями про світ і про людину, притаманними історично попереднім культурам. Таким текстом, безумовно, є й промовляння зовнішнього співрозмовника, роль якого відіграє ведучий [11]. Слід також підкреслити, що на створення тексту спирається також інший прийом розбудови уроку-діалогу, розроблений С.Ю.Кургановим. Це так зване "згущення" – мовленнєва конструкція, в якій ведучий, не перевтілюючись у культурного героя, доносить до учасників у драматичній, напруженій формі незбіг уявлень сучасних і притаманних давнім культурам.

Найбільшою продуктивністю і в загальнокультурному, і в психологічному плані постає читання автентичних текстів тієї чи іншої культури. Безумовно, обрати текст, який би являв собою "осереддя" ("средоточие", за В.С.Біблером), наскрізний у монастрій епохи, вельми непросто. Але читання тексту як діалогічний процес розкриває динаміку створення читачем уявного співрозмовника і виявлення його у мовленні. Складне, суперечливе, але нагальне для читача відокремлення власного

буття у власному мовленні від буття у цьому слові Іншого, досліджене у перетинанні та взаємодоповненні філософських, логічних та психологічних аспектів у працях філософів та психологів.

Здійснений нами в ході дослідження теоретичний аналіз принципів і методик психолого-педагогічної концепції Школи діалогу культур дозволив сформулювати модель тренінгу з розвитку самосвідомості як складової духовної культури педагога. Основою тренінгу є навчальний діалог з такими його головними різновидами, як діалог з культурним героєм та діалог за пакетом текстів [9]. Виходячи з такої структури тренінгу здійснюється відбір тем для діалогів, котрі включають в себе "осереддя" культури (за В.С.Біблером).

Пакети текстів підбиралися згідно обраних тем для діалогів. До них увійшли класичні східні тексти (в даному разі арабські), а також тексти класиків вітчизняного сходознавства і перекладацького мистецтва. Крім того, було використано матеріали сучасної науково-популярної публіцистики на сходознавчу тематику.

Здійснений нами в ході дослідження теоретичний аналіз принципів і методик психолого-педагогічної концепції Школи діалогу культур дозволив сформулювати модель тренінгу розвитку самосвідомості як складової духовної культури.

Основою тренінгу є «навчальний діалог» з такими його головними різновидами, як діалог з культурним героєм; діалог за пакетом текстів; діалог на основі прослуховування магнітофонних записів попередніх діалогів. Виходячи з такої структури тренінгу здійснюється відбір тем для діалогів, котрі включають в себе "осереддя" культури (за В.С.Біблером). В даному разі, виходячи з логіки дослідження, в якості таких осередь було обрано культурні тексти, де тим чи іншим чином, в різних аспектах зачіпаються питання Добра, Краси, Істини як системоутворювальний

фундамент різних національних культур. В загальних рисах проблематику цих текстів позначено на початку цього підрозділу.

Окремим важливим етапом тренінгової роботи було написання його учасниками письмових текстів котрі виражають їхню позицію щодо обговорюваних питань, і подальше обговорювання цих текстів із аргументацією та захистом своєї позиції.

У формувальному етапі дослідження брали участь педагогічні працівники Інститут філології та масових комунікацій Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» протягом 1012-2013 навчального року. Відповідно до методики експериментального дослідження, було сформовано експериментальну групу (13 осіб) та контрольну групу (11 осіб).

До і після проведення тренінгу було здійснено контрольні діагностичні зрізи експериментальної та контрольної груп. З цією метою було використано Опитувальник для виявлення рівня розвитку духовної культури педагогічних працівників, котрий є базовим діагностичним інструментом цього дослідження. Отримані результати представлені в табл. 3.1.

Табл. 3.1

	Загальний бал		Шкала 1. Потреба у самоусвідомленні		Шкала 2. Процес самоусвідомлення		Шкала 3. Результат самоусвідомлення	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Експериментальна група	2,87	3,20	2,74	3,66	3,00	3,00	2,92	2,94
Контрольна група	2,88	2,89	2,72	2,72	2,99	3,00	2,92	2,95

Як видно з табл. 3.1, загальний показник самосвідомості в експериментальній групі зріс на 10,31%, причому головним чином зростання відбулося за рахунок підкомпоненту потреби у самоусвідомленні (на 25,13%). Щодо контрольної групи, то статистично достовірні зміни відсутні. Це цілком відповідає нашій гіпотезі про те, що саме розвиток цього підкомпоненту є початковим етапом процесу розвитку компоненту самосвідомості в цілому. Цей процес має багатоетапний характер і повинен складатися з кількох блоків, котрі відповідають окремим підкомпонентам.

В цілому результати участі у діалоговому тренінгу з розвитку самосвідомості як компоненту духовної культури можна оцінити за наступними показниками.

1. Всі без винятку учасники експериментальної групи з'ясували, що спілкування як обмін думками є для них важливим і конструктивним.

2. Невелика кількість (8 %) оволоділа писемним мовленням як засобом спілкування із внутрішнім співрозмовником. У певної кількості учасників (21 %) сформувалось ставлення до будь-якого учасника діалогу як до суб'єкта мовлення і мислення.

3. Всі без винятку учасники діалогу виявились зорієнтованими на розуміння партнера по спілкуванню. Але слід зазначити, що цей компонент спілкування відкривається у діалогах в своїй багаторівневості. Навіть ті учасники, що не брали активної участі у діалозі, намагались зрозуміти, що сказав той чи інший учасник діалогу. Але ті, які найкраще засвоїли навички діалогічного спілкування, намагались зрозуміти його не тільки на рівні однолінійного значення, але й на рівні багатолінійного сенсу. Вони намагались працювати в інтересах співрозмовника: висвітлити те, що він сам не усвідомив з евристичного потенціалу сказаного ним.

4. Пізнавальні мотиви учасників діалогу посилюються через усвідомлення ними недостатнього рівня власного знання для розгортання такої аргументації власної думки, яка б переконала інших учасників діалогу.

5. Посилення пізнавальних мотивів та пошуки засад, на яких інший розбудовує своє мовлення, вело до створення в ході діалогу малих творчих груп, котрі продовжували функціонувати й поза діалогами.

6. В ході формувального експерименту учасники тренінгу чіткіше усвідомили наявність і цінність своєї власної позиції, самовизначення у вітчизняній та світовій культурі, залежно від власних індивідуально-особистісних якостей. Це є надзвичайно важливим з огляду на професійне становлення педагогів як суб'єктів, носіїв духовної культури.

Проведене дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

1. Діалогічні методи роботи є ефективними щодо формування самосвідомості педагогічних працівників як компоненту їхньої духовної культури, що підтверджує теоретичне положення про принципово діалогічний характер самосвідомості. Формування компоненту самосвідомості є складним багатоетапним процесом, в ході якого послідовно розвиваються різні підкомпоненти: потребовий, процесуальний та результативний.

2. Результати дослідження також наочно показали, процес розвитку самосвідомості як складової духовної культури, тобто усвідомлення себе як суб'єкта цієї культури, тісно пов'язаний із мовленням, як своїм власним, так і мовленням значущого Іншого.

3. Розвиток самосвідомості як складової духовної культури педагога є важливим чинником його становлення як педагога-професіонала у вищому сенсі цього слова.

### *Література*

1. Балл Г.О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу // Професійна освіта: педагогіка і психологія. За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Київ-Ченстохова, 2000. – С. 217-231

2. Балл Г. Парадигма діалогу і проблема прилучення до наукової культури // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник. І. / За ред. Т.Левовицького, І.Вільш, І.Зязюна, Н.Ничкало. – Ченстохова-Київ, 1999. – С. 335-347.

3. Балл Г.О. Категорія культури у визначенні орієнтирів освіти // Діалог культур у світовому контексті. Філософія освіти: Зб. наук. праць / Гол. ред. І. А. Зязюн. – Львів: "Сполох", 2002. – С. 122-131.

4. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Сов. Писатель, 1963. – 364 с.

5. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два филос. введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990. – 413 с.

6. Библер В.С. Самостоянье человека. Кемерово: Алеф, 1993. – 96 с.

7. Библер В.С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков. М.: Русское феноменологическое общество, 1997. – 440 с.

8. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 592 с.

9. Курганов С.Ю., Литовський В.Ф. Учбовий діалог як форма навчання // Психологія. – К.: Радянська школа, 1983. – Вып. 22. – С. 47-52.

10. Литовский В.Ф. Диалогика в школе // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Перспективы. Под ред. В. С. Библера. – Кемерово: "Алеф", 1993. – С. 287-329.

11. Литовский В.Ф., Месеняшина Л.А., Панова. Р.С. Проблемы формирования письменной речи. Челябинск: Челяб. гос. ун-т., 2000. –

201 с.

12.Школа диалога культур. Идеи, опыт, перспективы. Под ред. В.С.Библера. – Кемерово, 1993. – 416 с.